

Actualmente se está introduciendo en los sistemas universitarios de todo el mundo mecanismos de evaluación de la calidad establecidos por los gobiernos y ministerios de educación, en su esfuerzo de hacer más racional y transparente la asignación de recursos para las instituciones de educación superior. Estos mecanismos de evaluación ponen a las universidades interculturales en un mercado competitivo por resultados, eficiencia y reconocimiento, a los cuales están asociados recursos que vienen de los fondos públicos, y llevan a la introducción de mecanismos de gestión de tipo empresarial en la dirección de las universidades.

La gestión educativa

Los estudios sobre gestión dentro de las organizaciones tienen una larga trayectoria, no se trata de un campo de conocimiento integrado por enfoques teóricos únicos ni acabados, uno de sus puntos cruciales ha girado en torno a la naturaleza de la cooperación, pues ella denota el esfuerzo de un conjunto de actores que se reúnen y organizan alrededor de un objetivo compartido y las maneras para garantizar su realización (3).

La gestión como tal, surge del desarrollo o evolución natural de la administración como disciplina social que está sujeta a los cambios operados en las concepciones del mundo, del ser humano y del entorno económico, político, social, cultural y tecnológico (4). Por lo tanto la Gestión Educativa está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales.

En este sentido el uso de la gestión como elemento de mejora para las funciones administrativas dentro de las de organizaciones productivas y de servicios, ya sean de carácter público o privado, ha tenido una repercusión muy importante dentro de las instituciones de educación, como mejora en el desarrollo del proceso administrativo.

En el caso específico de la UAIM, el interés por mejorar el desarrollo administrativo enfocado a la calidad en el servicio está condicionado por el crecimiento que ha tenido esta institución y por consiguiente incrementa significativamente la complejidad de su gestión. Tomando como referencia en Frigerio & Poggi, una adecuada gestión educativa garantizará el éxito

de los objetivos que tienen las universidades para ello la clasifican en las siguientes cuatro dimensiones (5).

La dimensión organizacional.- Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales; como la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios).

La dimensión pedagógico-didáctica.- Las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

La dimensión comunitaria.- Promueve la participación de cada uno de los diferentes actores en la toma de decisiones dentro de la institución. Considerando las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia).

La dimensión administrativa.- Se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa clave para la toma de decisiones. Por lo anterior esta dimensión se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales.

Calidad de la educación

La importancia por la calidad en la educación es globalmente compartida por los sistemas educativos de los diferentes países y por múltiples audiencias: directores de instituciones educativas, padres de familia, estudiantes, investigadores, políticos, empresarios y la sociedad en general. Uno de los cambios más visibles que se vienen produciendo en los sistemas de educación superior del mundo, y también en Iberoamérica según Brunner (6) “es la aparición de regímenes de aseguramiento de la calidad, con sus procedimientos de evaluación por pares internos y externos, de acreditación e información que los componen”. Se trata de una nueva forma de organizar la relación entre las instituciones de educación superior y los gobiernos, en torno al eje de la responsabilidad pública por la calidad de los procesos que se realizan y los resultados obtenidos.

En este contexto la gestión de la calidad ha ocurrido, como con tantas otras cosas, que la universidad ha ido detrás de los cambios en la sociedad y, en particular, de los valores de la cultura empresarial (7). Con la adopción de criterios estrictos de rentabilidad en la evaluación de las instituciones públicas, o la introducción de modelos de gestión de clara influencia empresarial en los organismos públicos son buena muestra de ello. Por lo tanto, la universidad necesita expresarse en términos de calidad y que, además, puede lograrse por la aplicación de una serie de expedientes perfectamente tasados y conocidos en lo que se describe como “gestión de la calidad” sobre todo en su vertiente más moderna y actual de total quality management (TQM).

A través de estos procedimientos se busca estimular el mejoramiento continuo de la UAIM y su desempeño, así como certificar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones, además, garantizar la confianza en las institución y en el valor de los certificados que expide; orientar la demanda estudiantil; dar mayor información a los empleadores y usuarios.

Materiales y métodos

Se llevó a cabo un estudio descriptivo (8), la información se obtuvo a través de la observación participativa; entrevistas con informantes claves profesores y los responsables de las diversas áreas sustantivas y adjetivas de la institución que tienen dominio sobre el tema que se está indagando siendo un total de 25 entrevistas; compuestas en dos secciones, la primera relativa al personal docente y segunda al personal administrativo.

Resultados

Se percibe que un 75% los entrevistados afirman que la institución ha realizado cambios significativo en procesos de gestión tomando en cuentas las recomendaciones recibidas por parte de los CIEES dentro de las evaluaciones de los planes de estudio, entre estas recomendaciones están la de establecer un sistema de seguimiento y evaluación egresados.

También el notorio el incremento de 35% en promedio, de la población escolar que perciben el total de los entrevistados; así como los indicadores de calidad mejoraron en 45%, aproximadamente, la productividad de investigación 40%, la reactivación y respuesta en las actividades de extensión y vinculación 70%. Las actividades de capacitación del personal y formación de profesores se han incrementaron 50%.

En lo que respecta a gestión educativa implementada por la institución destacan reconocimientos externos, como la notificación oficial del Nivel 1 de consolidación, asignado por los CIEES para los programas educativos de licenciatura y se espera que sean declarados como acreditables en el corto plazo. Sin embargo se observa que se debe elevar un compromiso de los directivos con el proceso, el trabajo en equipo, las políticas participativas, mejorar la comunicación interna rápida y efectiva y por último la capacitación del personal de la institución.

Discusión

La investigación aporta datos relevantes para detectar las principales problemáticas que tiene la Universidad Autónoma Indígena de México, así como sus fortalezas. Los entrevistados coincidieron en la importancia

que tiene la gestión educativa para elevar la mejora continua de la calidad educativa y el tener una visión completa de la institución.

Es importante para la UAIM fortalecer su gestión educativa bajo el esquema de un sistema del mejoramiento de la gestión de calidad, permitiéndole mejorar sus índices de desempeño y cumplir con las expectativas de los interesados internos (rectoría) y externos (CIEES, PIFI).

Conclusiones

El papel que tiene las instituciones de educación superior para apoyar el desarrollo de un país es muy grande ya que deben enfrentar y participar en los diversos problemas sociales que afectan a la sociedad aportando investigaciones objetivas y alternativas para superarlos y muy específicamente la Universidad Autónoma Indígena de México, es por esto la importancia que tiene la gestión educativa dentro de los procesos de la institución como factor de calidad fortaleciendo las políticas existentes logrando el reconocimiento de organismos de evaluación externa de acreditación y de apoyos financieros que son ejes claves para cumplir con los objetivos que tiene trazada la institución.

Con los resultados de esta investigación se percibir que la mayoría de los entrevistados tienen conocimiento de la gestión educativa, sin embargo un 25% de los encuestados consideran que debería de incrementarse el nivel de compromiso de la institución como eje rector para la consolidación de la universidad.

Agradecimientos

Se agradece a la institución educativa como también a todos los participantes para la obtención de información de esta investigación.

Bibliografía

Tünnerrmann, C. (2003) Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial de educación. Consultado 08/09/2013. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>

CGEIB. (2009). Universidad Intercultural un Modelo Educativo. SEP. México
pág. 26.

Wietse, V (2004) La gestión de la universidad: Interrogantes y problemas
en busca de respuestas. RMIE. VOL. (9): pág. 4.

Correa, A (2010) La gestión educativa un nuevo paradigma. Consultado
09/09/2013. Recuperado de: virtual.funlam.edu.co/.../sites/.../6la_gestioneducativaunnuevoparadigma.pdf

Frigerio, G (1992), Propuesta de dimensiones para la gestión educativa.
Las instituciones educativas Cara y Ceca. FLACSO, Argentina

Brunner, J. (2011). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011.
Santiago de Chile.

Cardona, R. (2011). Calidad en el Educación Superior ¿Qué modelo y en
qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España
y México. Universitaria. México. págs. 25-50.

Rodríguez, M. (2010). Desarrollo de una tesis. En: Métodos de investigación.
Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Pág. 164.



NOTAS PARA UN MODELO DE DOCENCIA

María Adriana Estrada Soza¹; Elvia Nes Manzano¹ y Martha Imelda Gámez Vizcarra²

¹Centro de Actualización del Magisterio. Unidad Los Mochis. ²Educación Especial. Estrada Soza María Adriana. Parque Sinaloa No. 223 Oriente. Fraccionamiento el Parque. Los Mochis, Sinaloa C.P. 81250. Fax 6688128550. Correo: adna65@hotmail.com

Resumen

Una de las acciones que requieren las instituciones formadoras de docentes es revisar la parte reflexiva de nuestro quehacer docente, siendo este aspecto uno de los elementos que a nuestro juicio consideramos relevantes en el proceso formativo de los docentes, y de los mismos docentes formadores de docentes, por el hecho de que hoy día mejorar las prácticas educativas, parte de esta basa y de ahí la orientación a la preparación profesional. Por un lado solo se le ha priorizado lo curricular y lo instruccional para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Y no está mal pero se requiere que todos los docentes nos sometamos a una forma más interactiva con nuestra práctica, sobre todo que las instituciones formadoras de docentes, no solo han perfilado en sus perfiles académicos profesionales que nunca se imaginaron que ingresarían a la docencia y que por el simple hecho de ser profesionales, no se someten a un proceso formativo y reflexiva también de sus propias prácticas, por lo que mucho de lo que se orienta en los alumnos futuros maestros, no impacta más allá de las aulas. Esta propuesta un tanto idealista, en lo personal nos ha brindado una nueva perspectiva sobre hacia dónde tendremos que caminar todos los involucrados: como docentes formadores y para los futuros docentes a quienes formamos.

Palabras clave: Proceso, formación, docente.

Introducción

En las últimas décadas se ha cuestionado, criticado y analizado la función de los principales actores implicados en la escuela, (docentes-alumnos) los deméritos que han surgido desde muchas perspectivas, nos han permitido reflexionar sobre su este papel, viéndose más que desacreditados, beneficiados con estos comentarios por el hecho de que ello ha sido la base para reorientar no solo lo que se enseña y se aprende en la escuela sino también la formación del docente. En torno a la formación de los docentes es de lo que tratamos de reflexionar de manera general, este aspecto es lo más fundamental que se ha tenido que tomar en cuenta, y que no se ha considerado, la formación que debe tener un docente en la actualidad es la base de todo el proceso, (enseñanza-aprendiza) porque depende en mucho el éxito de la tarea educativa por lo que en este sentido consideramos la necesidad imperante de reorientar la formación docente, vista como una pirámide donde , los docentes formadores de docentes, debemos de ser considerados como la parte que cimiente esta tarea. La formación como concepto que se ha redefinido, y discutido desde muchas disciplinas, pero que tiene una misma esencia que retomaremos de la idea de Flórez (1994), “es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario” (p. 108).

Ante esta necesidad de reorientar el proceso de la formación docente, tratamos de retomar el enfoque metodológico del docente reflexivo, ya que las reflexiones discutidas nos llevan al imperativo de trabajar dicho enfoque, donde cada docente sea el orientador crítico y reflexivo de su propia práctica docente.

Metodología

Muchos han sido los enfoques que por décadas han prevalecido en torno a la formación docente. Teniendo cada uno de ellos sus bondades y sus contradicciones, pero para los retos que debemos enfrentar en este

tercer milenio sobre las características, el perfil y de las competencias que deben poseer los docentes como lo afirma Chehaybar (1993) estas no se aprenden durante su formación académica, el docente tiene que convertirse en un investigador de su contexto áulico. Por ello el enfoque del profesional reflexivo significa una alternativa que en las instituciones formadoras deben considerar ya que se trata de un profesional de la educación. Reflexivo de sus prácticas que tendrán que insertarse en un proceso de investigar los eventos de su propia práctica. Y con ello lograr transformar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Tal y como lo planteaba la propuesta de Stenhouse, considerando a ese docente – investigador y elevando la enseñanza a la categoría de arte lo que la posibilita a mejorarla al someterse al examen crítico. Dándole la posibilidad al docente de recapacitar en las problemáticas concretas que se generen en su propio proceso de actuación, donde se delibere el sentido y el valor de las diferentes situaciones educativas a las que se enfrente el docente y con ello poder validar las acciones, los argumentos y los procesos que el mismo docente le permita consolidar los procesos seleccionados en determinadas situaciones.

Y con ello desarrolle su profesionalización que va desde la construcción de saberes y conocimientos requeridos en su práctica (conocimientos teóricos) la capacidad para resolver situaciones inciertas y conflictivas que se dan en el ejercicio de esta profesión. Y en un sentido más Aristotélica se orientara a su capacidad de deliberación moral en torno al que y como lo enseña, en la toma de decisión de lo que habrá que enseñarse. Por lo que nuestra propuesta coincide más con el enfoque hermenéutico y fenomenológico que en la idea de Habermas la ubicaríamos en la comprensión de ideas que cotidianamente surgen en el aula lo que se denominaría lo emergente y situacional del conocimiento, orientado a un profesor investigador. En todos los niveles educativos en donde estemos desarrollándonos como profesionistas y profesionales de la educación.

Resultados y Discusión

Si hacemos referencia que el papel de la educación en cuanto a la finalidad de esta se centra en el desarrollo de las potencialidades del ser humano aspecto incluido en nuestra educación en: mente, cuerpo, espíritu lo que hace referencia al, sentido ético, moral, a la misma inteligencia, a la sensibilidad, a la responsabilidad y de otros valores que se manejan en diversos discurso como el que hace el informe de la UNESCO para el siglo XXI, ideas que se han defendido desde Jacques Delors (2003) Por ello se debe avalar el hecho de que la preparación que debe tener el ser humano, no tendrá que sustentarse en conocimientos de diferentes disciplinas, su proyectiva hacia la parte más humanizadora, nos servirá de eje rector para comenzar con un análisis profundo de que perfil de profesores se han formado en nuestras instituciones formadoras de docentes, pero no partiendo de la historia del surgimiento de las mismas en el magisterio este aspecto ya lo rebasamos, se trata del ahora, de profundizar las condiciones en la que se ha modificado nuestro entorno natural, social, cultural, económico, político, educativo, tecnológico concatenados en todos los aspectos de nuestra vida. “La globalización” que a pesar de lo discursivo con su ideología neoliberal, los seres humanos tampoco se han consideran bajo la premisa y el sentido humanizador que debiera, los seres humanos se les ha clasificado como simples medios para lograr un fin. Por ello los sistemas educativos no debieran seguir considerar únicamente el aspecto económico de las personas que forma, porque no es cierto que la educación es el medio para formar hombres más responsables, solidarios, justos para una sociedad democrática esto solo es en apariencia, sin ahondar más lo complicado que sería problematizar en torno al impacto de la globalización y de esa ideología liberal que es contradictoria por un lado se basa en los derechos y valores de los hombres, pero por otro lo suprime así se confirma en el documento de las Conferencias Iberoamericanas de Educación (1998 en Sintra, Portugal) (Que coincidentemente concuerda con el documento de la UNESCO de 1996).

Por ello se hace urgente que nos tomemos en serio lo que verdaderamente deberemos las instituciones de docentes renovar, revalorar los planes y programas de formación y la profesionalización ,

partiendo por la valoración y evaluación de los docentes formadores de docentes. Aspectos que aún no contemplamos pero que se hace necesario que los docentes en proceso y los formadores posean no solo un perfil académico que se compare con la formación de otros profesionales, por ejemplo los deportistas para formar parte de una disciplina, tiene que mostrar grandes pruebas y un trabajo duro y continuo de la disciplina a la que el aplique, y así su desarrollo profesional se confronta por las pruebas que vaya superando. Las instituciones formadoras deben ser centros de preparación docente de alto rendimiento. El burocratismo ha impregnado tanto a nuestro magisterio que se implementaron diversas instituciones que ofertan formar a los docentes y la duplicidad de funciones es notoria y el colmo ha sido que ahora hasta nuestro Sindicato (SNTE) promueve diplomados, porque mucha de la actualización está siendo considerándose como un fructuoso negocio, pero esta situación ya se venía venir en 1989 (fue la primera vez que varios Ministros en Educación se reunieron en la Habana, Cuba, donde se profundizo sobre el nuevo rumbo que habría que tener la educación, y que ya se advertía lo que hoy estamos enfrentando.) en la I Conferencia Iberoamericana sobre Educación, Trabajo y Empleo ya se plasmaba de manera visionaria que en la relación entre educación y trabajo existe una recuperación misma que habrá de manifestarse en la revaloración de la formación profesional, lo que sustenta que es la educación la que prepara al hombre para el trabajo y la docencia es también un trabajo que entra en esta categoría.

En la idea de Torres, (2003) la educación se ha centrado en una formación tendiente a habilitar para que las personas puedan emplearse. Y es esta parte la que deberemos de modificar en las políticas educativas y no en la confrontación de las mismas, que nos han llevado a Reformas banales, sin sentido, porque de centro son otros factores que intervienen y que nuestra educación sin rumbo como hoy vemos el panorama, hará que las instituciones formadoras desaparezcan y que la educación no concilie ideales sociales que permitan que una sociedad madure, la problemática del analfabetismo, de la deserción escolar, de la inclusión de los grupos, se convertirá más desigual. Por ello se deberá considerar y reflexionar nuestro quehacer como docentes en todos sus niveles y escalar, los docentes en el aula, y los docentes formadores de docente debemos ser

profesionistas preparados para ello, porque existen situaciones en que las instituciones formadoras se han hecho cómplices de considerar a diferentes profesionales que por no tener otra alternativa profesional llegan a la docencia, sin haber tenido una formación para esta profesión y que por desgracia se han sumado a este quehacer como lo hace mención Antonio Alanís Huerta que plantea que este tipo de profesionistas destruyen toda intento de impulsar y de innovar en nuestra tarea. Ya que ser maestro se aprende en una institución se tiene que vivir la experiencia áulica y de todo el contexto que ello implica un proceso también autónomo, reflexivo y transformador. Por lo que será relevante aquí detenernos a la reflexión de lo que implica la docencia y no como concepto más bien en el ejercicio de la práctica cotidiana, ya que muchos de los formadores de docentes por el hecho de serlo creen que no necesitan de esta práctica reflexiva e investigadora que requiere nuestro quehacer. Olvidándonos de su importancia.

Conclusiones

Como sabemos la formación del docente tiene un vínculo que debe responder no solo al reclamo de la sociedad o a las corrientes y enfoques pedagógicos que rijan en ese momento. Pero coincidentemente este reclamo social con diferentes tintes tienen un mismo propósito y va encauzado a que la formación de los sujetos este orientada a que tengan la capacidad de resolver diferentes problemáticas buscando la mejor solución para su trabajo áulico, sin que se pierda el control sobre el problema. Las instituciones educativas en cuanto a la formación docente no han considerado en este proceso a la persona y como menciona Faure (1973) el aspecto humano se excluye, siendo uno de los problemas que tendrá que confrontar la educación del siglo XXI. Cuestionamiento que no debemos perder de centro porque a quien educa es un hombre y a quien se educa es a otro hombre por ello hablar de educación implica incluir a los seres humanos cuidando esa relación que se establece cuando ambos actores interactúan en el aula en la enseñanza – aprendizaje ambos conforman diversos significados y significantes en cada uno de los implicados.

Bibliografía

Chehaybar y Kurí, Edith, *et al.* (1996). La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. *Investigación educativa 6*. México: CISE UNAM.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: UNESCO.

Faure, E. *Aprender a Ser*. UNESCO, Chile: Ed. Universitaria, 1973.

Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

OEI. I Conferencia Iberoamericana de Educación. La Habana – Cuba, 1989.

OEI. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación - Documento de Trabajo. Sintra-Portugal, 1998.

Stenhouse «*La investigación como base de la enseñanza*». Selección de textos

Cuarta edición, 1998. Madrid. España. Tmed, 2003.

Torres Santomé, J. A Educación en Tempos de Neoliberalismo. Porto Alegre: Ar L.



PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y DE ALFABETIZACIÓN INICIAL IMPLÍCITAS EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

Efrén Viramontes Anaya¹; Marivel Gutiérrez Fierro¹ y Luz Divina Núñez Sifuentes¹

¹Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Calle Morelos 907. Meoqui, Chih. C.P. 33130 Fax 6214751383 Correo: efren8000@hotmail.com

Resumen

Introducción. La etapa o fase de este proyecto de investigación tiene como propósito realizar un análisis de los enfoques de formación docente y alfabetización inicial de los programas de lenguaje vigentes de la educación normal de México. El contenido central del documento contiene el análisis de los enfoques de formación docente y alfabetización inicial que subyacen a dichos programas educativos. El enfoque teórico de la formación docente está sustentado en Pérez Gómez (1996) y en el ámbito de la alfabetización psicogenética en Ferreiro y Teberosky (2007) y Lerner (2001) en prácticas sociales del lenguaje.

La metodología de la investigación se proyecta dentro del paradigma crítico-reconstructivo, como una parte diagnóstica de la investigación-acción participativa futura que se realizará en dos fases restantes más. La perspectiva del análisis es establecida por las aportaciones metodológicas de Habermas (2008), en la reconstrucción hermenéutica de los enfoques implícitos en los documentos analizados.

Los resultados y discusión de los mismos aportan ejes de análisis de los

programas educativos, la relación que existe entre teoría y práctica en los planteamientos curriculares y una propuesta de requerimientos de perfil de los docentes de las asignaturas de lenguaje para la formación docente, así como las sugerencias formativas para las futuras reestructuraciones de los planes de estudio para las escuelas normales.

En las conclusiones, se establece que la perspectiva y enfoque de la formación docente identificados en los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (1997 y 2012) y Licenciatura en Educación Preescolar (1999 y 2012) es principalmente *técnico-modelo adopción de decisiones*. Éste explica que los procesos formativos en la docencia de los estudiantes de las escuelas normales, existe la tendencia a que se realizan actividades que parten de la teoría, realizando procesos analíticos que lleven a comprender los principios didácticos de los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura, mismos que serán aplicados en procesos de toma de decisiones *in situ* de la práctica docente concreta. Los enfoques de alfabetización inicial identificados en los programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de los planes 1997 y 1999 tienen una tendencia muy marcada en el los fundamentos del *enfoque psicogenético* de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, mismo que se basa en el conocimiento de los procesos individuales que siguen los niños de manera evolutiva en la comprensión del sistema de escritura. Por otra parte, a los programas educativos de 2012 de ambas licenciaturas les subyace de manera prioritaria el enfoque sociolingüístico, basado en las prácticas sociales del lenguaje, incluyendo, además, una parte justa en lo necesario, del enfoque psicogenético.

Abstract

Introduction. The stage or phase of this research project is intended to perform an analysis of approaches for teacher's training and early literacy of current language programs in Mexico's teacher education. The central content of the document contains the analysis of approaches of teachers' training and initial literacy that lie behind educational programs. The theoretical approach is supported by Pérez Gómez (1996) and in the field of literacy in

Ferreiro and Teberosky (2007) and Lerner (2001).

The research methodology is projected into the reconstructive critical paradigm as a diagnostic part of a future participative action research that will be conducted in two remaining stages. The perspective of analysis is established by the methodological contributions of Habermas (2008), in the hermeneutic reconstruction of implicit in the analyzed documents approaches.

The results and discussion of them that provide lines of analysis of educational programs, the relationship between theory and practice in curriculum approaches and a proposal of teachers profile requirements of language courses for teaching training as well as suggestions for future restructuring of curricula for teacher's colleges.

In the conclusion, it is established that the perspective and the teacher training approach identified in the curriculum of Primary Education Degree (1997 and 2012) Preschool Education Degree (1999 and 2012) is mainly a model technical decision-making.

This explains that the formative processes in teaching students of Teachers colleges, there is a tendency to engage in activities that are based on the theory, performing analytical processes that lead to understand the didactical principles of approaches for teaching reading instruction and writing, which will be applied in decision-making processes in situ of teaching practice. Initial literacy approaches identified in the curriculum of Elementary and Preschool Degrees 1997 and 1999 plans, they have a strong tendency in the fundamentals of psychogenetic teaching and reading and writing learning, which is based on knowledge of the individual processes that children follow in a evolutionary way in the comprehension of the writing system. On the other hand, 2012 educational programs for both degrees have behind them as priority way the sociolinguistic approach, based on the social practices of the language, including also a fair part where is necessary in, psychogenetic approach.

Introducción

Antecedentes

Este proyecto de investigación se desarrolla en torno a la formación docente en la alfabetización inicial en las escuelas normales de México. El tema central es el de la formación de los docentes de educación básica en lo que se refiere a la alfabetización inicial.

La investigación se sustenta en los problemas planteados en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 (SEP, 2001a); en el análisis de los resultados de PISA 2003 realizado por Martínez Rizo (2006), y con los problemas educativos de la educación básica en la lectura, en los perfiles de ingreso a las escuelas de educación superior, en los resultados de las evaluaciones externas, en las deficiencias encontradas en la formación docente, en los perfiles de los maestros de la educación básica, en los retos que significa la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños pequeños, los resultados de los seguimientos a egresados de las escuelas normales del Estado de Chihuahua (Franco *et al.*, 2008).

Pregunta central de investigación

La pregunta central de investigación para esta primera fase es: *¿cuáles son los enfoques de formación docente y de alfabetización inicial implícitos en los programas educativos de las escuelas normales?*

Preguntas auxiliares de investigación

Este proyecto de investigación está planteado para que se desarrolle en tres fases: la fase I aborda el análisis de los programas educativos y su implementación en las escuelas normales; en la fase II se analizan las prácticas educativas de docentes de la educación básica en relación con la alfabetización inicial; y, la fase III se da seguimiento a la propuesta de transformación de las prácticas de formación docente en la alfabetización inicial. Las preguntas de investigación de la primera fase son:

¿Cuáles son los enfoques de la formación docente implícitos en los programas educativos en el tema de la alfabetización inicial en las escuelas normales del país?

¿Cuáles son los enfoques de alfabetización inicial que forman parte de los contenidos de los programas educativos de las escuelas normales de México?

En este informe se da respuesta a las dos primeras preguntas de investigación, mismas que se relacionan con los enfoques de formación docente y de alfabetización inicial.

Objetivo de esta primera fase del proyecto:

Identificar los enfoques de formación docente y alfabetización inicial que le subyacen a los programas educativos de las escuelas normales de México.

Fundamentación teórica de la investigación

Las *perspectivas y enfoques de la formación docente*, tema de estudio de esta investigación, teóricamente están fundamentadas en Pérez Gómez (1996), quien se basó en las aportaciones que Zeichner y Feiman-Nemser hicieron en 1990.

El análisis de los procesos de construcción de la alfabetización inicial se utilizaron como referencia las aportaciones de: Ferreiro y Teberosky (2007) y en la corriente *psicogenética*, mientras en el enfoque *sociolingüístico* se consideraron las contribuciones de Hymes (1967), Labov (1966 y 1969), Fishman (1968), citados por Cassany 2005), además de los aporte de Lerner (2001).

Para la realización de este estudio se utiliza como marco y fundamento el *paradigma Crítico reconstructivo* de la investigación, como una derivación de la Hermenéutica en el sentido en que lo plantea Habermas (2008).

Materiales y Métodos

Esta investigación es *exploratoria* cualitativa, porque se concentra en el diagnóstico representado por los resultados de esta primera fase de la Investigación-Acción que se completará con las fases restantes, que incluirá un proceso hermenéutico en el sentido que la plantea Habermas (2008).

Las técnicas para el acopio de la información que se usaron en esta fase I del proyecto de investigación son la *observación, la entrevista individual y grupal no estructurada y el análisis crítico de los programas educativos*. Los instrumentos: el cuaderno de notas, que en ocasiones se usó como diario de campo, también se usaron dispositivos electrónicos: la cámara fotográfica, audíograadora y videograadora.

Se realizó la triangulación *metodológica y de datos* como lo establece Silvio (2009).

Resultados y Discusión

Perspectiva de la formación docente en la alfabetización inicial en las escuelas normales.

La formación docente en las escuelas normales está dirigida curricularmente por los planes de estudio vigentes, en las Licenciaturas en Educación Primaria, en Educación Preescolar, en Educación Secundaria, en Educación Física, en Educación Artística y en Educación Intercultural Bilingüe. Estos planteamientos curriculares son los únicos autorizados oficialmente para implementarse en México, toda vez que la formación docente es una carrera de Estado, que establece y controla, por ley, los planes de estudio en los que los maestros del país son formados.

Por ello uno de los factores más importantes que se identifican como intervinientes en la formación de los docentes son estos programas educativos, toda vez que en ellos se establecen los procesos de manera prescrita para realizar esta actividad. Con base en esto, se apoya la idea de que los planteamientos curriculares no son comprendidos o interpretados de la misma manera por sus usuarios. Existen niveles diferenciados de comprensión e interpretación de los mismos.

En los planteamientos que hace Pérez Gómez (1996) en sus aportacio-

nes al respecto, señala que algunos puntos de referencia para el análisis son los *contenidos*, la *teoría*, la *práctica* y la *reflexión*. Estos mismos referentes se consideran aquí para tratar de interpretar el tipo de perspectiva de formación docente que le subyace a los cursos de los programas educativos vigentes, en 2013, que se proponen incidir en la formación de docentes en la temática de la alfabetización inicial.

Pérez Gómez (1996), establece cuatro perspectivas básicas de la formación docente: la *académica*, la *técnica*, la *práctica* y la basada en la *reconstrucción social*. En cada perspectiva distingue dos enfoques específicos con características muy bien definidas y en otras un poco más difusas. Con este marco de referencia teórico se realiza el análisis de los programas educativos.

En el análisis exhaustivo del contenido del curso (SEP 2001b), se observa que los propósitos, las orientaciones didácticas, la finalidad del curso, la forma en que se realizan las aproximaciones epistemológicas entre la teoría y la práctica, la ausencia de la reflexión en y sobre la práctica, coinciden con las características que implican perspectiva y enfoque *técnico-modelo de adopción de decisiones* (Pérez Gómez 1996), toda vez que prepara en lo teórico a los alumnos para que diseñen estrategias que llevarán a la práctica.

El curso de *Español y su enseñanza II*, en sus planteamientos generales, coincide también con el enfoque *técnico-modelo de adopción de decisiones*, toda vez que prepara en lo teórico a los alumnos para que diseñen estrategias que llevarán a la práctica. Este curso no se relaciona tan directamente como el primero en la intención de impactar en la formación docente en la alfabetización inicial.

En la Licenciatura en Educación Preescolar, del plan de estudios 1999 (SEP, 2001c), sucede algo similar, de los dos cursos, sólo uno de ellos atiende directamente el propósito de contribuir en la formación docente en la alfabetización inicial, este curso es *Adquisición y desarrollo del lenguaje II* (AyDL II).

En el planteamiento de actividades que propone el programa de AyDL II, se percibe una tendencia hacia prescribir el deber ser de la educadora antes de la práctica o sin que medie la práctica propia de los estudiantes en el abordaje de los contenidos o desarrollo de competencias. El punto de partida es el texto teórico, mientras que el de llegada el de la práctica y en ocasiones el

análisis de la misma. Este programa se ubica también en la perspectiva de formación docente *técnica*, en el enfoque del *modelo de adopción de decisiones*, porque, al igual que los cursos de Español y su enseñanza I y II de la Licenciatura en Educación Primaria, el proceso formativo se inicia con el análisis de los documentos teóricos que, aunque son antecedentes por acciones reflexivas a manera de conectar con su experiencias previas, la esencia de las actividades trazan la ruta más definida de tránsito de la teoría a la práctica, centrándose en la construcción de principios o comprensiones de enfoques y procesos generados desde la experiencia de otros o desde la teoría. En todos los casos el final es el diseño planteado con base en *sugerencias a considerar* desde los planteamientos teóricos analizados en el curso. El referente más fuerte siempre fueron las sugerencias, no la reflexión de la práctica y la consideración de la teoría en la solución de situaciones concretas y problemas de sus experiencias de práctica docente propia.

En los planes de estudio de 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012a, p.3), se encuentran en la malla curricular dos cursos que atienden la enseñanza del lenguaje, el primero de ellos lleva por nombre *Prácticas sociales del lenguaje*, éste se desarrolla en el segundo semestre de la carrera.

La competencias a las que contribuye este curso, las actividades didácticas, los contenidos, la evaluación y la relación teoría práctica que se establece en el planteamiento curricular del mismo, generan procesos de formación docente de la perspectiva *técnica* en el enfoque *modelo de adopción de decisiones* que propone Pérez Gómez (1996).

El otro curso de este programa educativo es el que se denomina *Procesos de Alfabetización Inicial* (SEP, 2012b), exactamente como el objeto de estudio de esta investigación. Los criterios de desempeño, la evaluación, las competencias, la estructura de contenidos, que plantea no se explicita los procesos de análisis de la práctica, sólo se sugiere la aplicación crítica, que podría o no incluirlos. Esto sugiere una perspectiva *técnica comprensiva y el enfoque modelo de adopción de decisiones* de la formación docente, con algunos elementos de la perspectiva práctica usando la reflexión de la práctica.

En la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, existen cuatro cursos relacionados con el desarrollo del lenguaje. Entre segundo y quinto semestre de

la carrera los cursos que se incluyen son: Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia, Desarrollo de competencias lingüísticas y Literatura infantil y creación literaria.

De estos cuatro cursos sólo uno de ellos, el denominado *Desarrollo de competencias lingüísticas*, aborda la construcción de competencias didácticas en la enseñanza del lenguaje en preescolar que proponen una formación docente que se basa en el proceso de comprender los procesos infantiles en el desarrollo del lenguaje, conocer las competencias comunicativas que se tienen que desarrollar en los niños, reconocer en qué prácticas sociales se contextualizan estas competencias en los niños y, con base en estos elementos, diseñar estrategias didácticas y aplicarlas en la práctica. No existe otra competencia a desarrollar como la de favorecer procesos de análisis crítico o reflexión sobre la práctica, por lo tanto la perspectiva y enfoque formativo que se sigue (*técnico-modelo adopción de decisiones*) es parecido a los programas ya descritos hasta este momento, en ambas licenciaturas y en los diferentes tipos de reformas curriculares analizadas en este estudio.

Los enfoques de la alfabetización inicial en los programas educativos

En los planes de estudio relacionados con la formación docente en la alfabetización inicial las licenciaturas de educación preescolar y primaria (1997 y 1999), se percibe un enfoque *comunicacional, funcional y cognitivo* cuyo objetivo medular es el desarrollo de la competencia comunicativa que es considerado como saber usar la lengua. Este enfoque se relaciona directamente con las metodologías propuestas en su momento en educación básica y que en su sustento teórico eran totalmente compatibles.

En los cursos de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria 2012, que se ofrecen para preparar a la futura docente en ejercicio relacionado con la alfabetización que realizará en las aulas, se fundamentan en el *enfoque sociocultural*, con el objetivo preciso del desarrollo de las prácticas del lenguaje que le permitan a su vez participar en la interacción sociocomunicativa, toda vez que la oralidad, la lectura y la escritura no son sólo habilidades lingüísticas o capacidades comunicativas, sino prácticas sociales y culturales situadas, se aprenden por participación en diversas y sistemáticas situaciones de oralidad y escritura contextualizadas y con propósitos reales.

Se observó una ausencia del enfoque relacionado con *análisis gramatical*, derivado de los fundamentos de los programas educativos de la educación primaria anteriores a 1993.

Conclusiones

La perspectivas y enfoque de la formación docente identificados en los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (1997 y 2012) y Licenciatura en Educación Preescolar (1999 y 2012) es principalmente *técnico-modelo adopción de decisiones*. Éste explica que los procesos formativos en la docencia de los estudiantes de las escuelas normales, existe la tendencia a que se realizan actividades que parten de la teoría, realizando procesos analíticos que lleven a comprender los principios didácticos de los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura, mismos que serán aplicados en procesos de toma de decisiones *in situ* de la práctica docente concreta.

En este sentido, el nivel de comprensión de los principios didácticos de la alfabetización inicial serán el elemento central de la formación docente, mismos que, con base en las condiciones contextuales específicas, aplicará, bajo criterios derivados de las necesidades que le exija la práctica docente.

Los enfoques de alfabetización inicial identificados en los programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de los planes 1997 y 1999 tienen una tendencia muy marcada en el los fundamentos del enfoque psicogenético de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, mismo que se basa en el conocimiento de los procesos individuales que siguen los niños de manera evolutiva en la comprensión del sistema de escritura. Por otra parte, a los programas educativos de 2012 de ambas licenciaturas les subyace de manera prioritaria el enfoque sociolingüístico, basado en las prácticas sociales del lenguaje, incluyendo, además, una parte justa en lo necesario, del enfoque psicogenético.

En consideración de lo expuesto con relación a los enfoques de la formación docente y de la alfabetización inicial se concluye con la sugerencia de que la formación docente de los estudiantes de las escuelas normales, en el tema tan importante del desarrollo del lenguaje de los niños pequeños, se realice considerando para ello que los perfiles de los docentes de la escuela normal

tengan relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica, que comprendan los enfoques *psicogenético* y *sociolingüístico* y los demás planteamientos generales de los programas de preescolar y primaria.

Es necesario que se realicen los ajustes necesarios a los programas educativos de formación docente con una visión clara de un enfoque formativo concreto y explícito más vanguardista, que permita el desarrollo de permanente de los estudiantes durante su formación inicial y se proyecte a la continua.

Estas conclusiones implican también la necesidad de plantear formas alternativas de formación docente, en el que se privilegie el desarrollo de competencias de reflexión *en* y *sobre* la práctica, como el elemento vertebrador del proceso formativo.

Bibliografía

Cassany, D. (2005). Enseñar lengua. España: Graó.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (23ª ed.). México: Siglo veintiuno editores.

Franco *et al.*, (2008). *Seguimiento de egresados de las escuelas normales del Estado de Chihuahua*. México, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.

Habermas, J., (2008). "Ciencias sociales reconstructivas versus ciencias sociales comprensivas". En: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid, Trotta, 2008, pp. 31-51. Consultado el 22 de noviembre de 2012 de: <http://www.sociologando.org.ve/pag/index.php?id=33&idn=210>

Lerner, Delia., (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario" en *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-FCE.

Martínez, R. F., (2006). "Pisa en América Latina: lecciones a partir de la ex-

perencia de México de 2000 a 2006”, en *Revista de Educación, España*, extraordinario 2006, p. 153-167.

Pérez G. A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

SEP. (2001a). *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2001b). *Español y su enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar Segundo semestre. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2001c). *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y II Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar. Segundo y tercer semestre. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2012a). *Prácticas sociales del lenguaje*. México: SEP_DGESPE

SEP. (2012b). *Procesos de alfabetización inicial*. México: SEP_DGESPE

Silvio D. D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital universitaria*. 10 de agosto 2009 • Volumen 10 Número 8 • ISSN: 1067-6079. Recuperado 14 mayo de 2012 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53>



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

COACHING EDUCATIVO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA INNOVAR EN EL AULA

Ofelia Arzate O¹

¹Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Av. Independencia Oriente 804, Col. Santa Clara C.P. 50090, Toluca, México. 01 (722) 2152202. Correo: o.arzate@hotmail.com, o.artiz@yahoo.com.mx

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación es presentar una propuesta innovadora para el desarrollo del trabajo áulico, aplicando el coaching educativo como método para potenciar competencias genéricas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, mediante investigación-acción se logró realizar una reflexión sobre la práctica al implementar estrategias que incidieron directamente en el desempeño académico del alumnado, la evaluación de las estrategias aplicadas se realizó mediante una evaluación de 360º propia para evaluar las competencias como: Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, Usa su pensamiento crítico y creativo, Aprende de manera permanente, y Emplea las tecnologías de la información y la comunicación, los resultados nos permiten observar que los estudiantes lograron mejorar su desempeño académico al alcanzar el objetivo propuesto al inicio del curso de 8.0, por otro lado se favorecieron las competencias logrando un avance de 7.01% en un semestre, lo que nos permite concluir que el coaching educativo es una excelente propuesta que permite el desarrollo de competencias en el educando.

Abstract

The purpose of the present research is to present an innovative proposal for the development of the classroom work, applying coaching as a method to strengthen generic competence in students of the degree in primary education, by investigation-action methodology managed to carry out a reflection on practice to implement strategies that directly impacted on the students academic

performance, strategies are evaluated through an assessment of own 360º to assess skills such as: Collaborates with others to generate innovative projects and social impact, uses his creative and critical thinking, learns permanently, and uses of information and communication technologies, results allow us to observe that the students were able to improve their academic performance to achieve the goal proposed at the beginning of the course of 8.0, on the other hand the competence favored achieving a breakthrough of 7.01 percent in one semester which allows us to conclude that educational coaching is an excellent proposal that allows the development of skills in the learner.

Introducción

La investigación educativa en las instituciones de educación superior es un tema de vital importancia en nuestros días, el docente frente a grupo tiene la responsabilidad de hacer una reflexión cotidiana a su práctica educativa con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012 que se estructura a través de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular académica y administrativa, hace necesario y urgente un cambio en rol tradicional del docente, demanda de éste nuevas estrategias que le permitan como se menciona en el Plan de Estudios cambiar el “paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada”, lo que obliga al docente a dejar su papel sólo de docente para adquirir una nueva responsabilidad como docente-investigador, que innova y mejora su práctica en un afán de contribuir así a una mejor sociedad que responda a las demandas de la actual sociedad del conocimiento. Por lo que en el presente trabajo de investigación se propuso el tema “El coaching educativo como método para potenciar competencias en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la CyBENP”, bajo la metodología de Investigación-Acción con el objetivo general “Mejorar el desempeño académico a través de estrategias de coaching educativo que promuevan competencias en los alumnos de la LEP, plan 2012”, para que al evaluar los resultados de dichas estrategias sea posible la implementación de las mismas en la institución y con ello se logre una mejora académica que impacte en el desempeño de los estudiantes tanto en las evaluaciones internas como externas.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló en la Centenaria y Benemérita Escuela

Normal para Profesores (CyBENP), institución que se encarga de la formación de los futuros profesionales de la educación.

La Institución se encuentra ubicada en Avenida Independencia Oriente #804, Colonia Santa Clara, en la Ciudad de Toluca, cuenta con todos los servicios ya que se localiza en un contexto urbano, ofrece las Licenciaturas de Educación Primaria y Educación Especial.

En la Licenciatura de Educación Primaria existen dos grupos de primero, un segundo, dos terceros y un cuarto, para la Licenciatura de Educación Especial cuenta con dos primeros y un grupo de segundo, uno de tercero y uno de cuarto grado.

La propuesta investigativa se llevó a cabo al interior del grupo de segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria, en la asignatura de Acercamiento a las Ciencias Naturales en Primaria en la primera fase y en dos grupos de primer grado de la misma asignatura en su segunda fase.

El grupo de segundo estaba conformado por 29 integrantes, 3 hombres y 26 mujeres cuyas edades varían entre los 19 y 21 años.

Los grupos de primero estaban conformados por 18 y 22 integrantes respectivamente cuyas edades varían entre los 18 y 20 años.

Para efectos del presente trabajo investigativo el tipo de investigación es cualitativo por ser una exploración desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. La metodología empleada es la investigación acción.

“La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. Elliot (1993).

De tal manera que la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, pretende esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen la conciencia de su papel en ese proceso de transformación o cambio. Roberto Hernández S. (2006)

La presente investigación, pretendió demostrar si era posible mediante la implementación del coaching educativo, como estrategia desarrollar en el aula un aprendizaje centrado en el alumno y basado en competencias que contribuya a elevar el desempeño académico. Emoción y razón en el aula, con la finalidad de

contribuir a la formación integral con enfoque de seres holísticos y competentes respecto a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento, con un liderazgo que lleve al educando a desarrollar su potencial.

Las competencias que se desarrollaron en los integrantes de los grupos de primero y segundo grado de la licenciatura en educación primaria fueron: Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, Usa su pensamiento crítico y creativo, Aprende de manera permanente, y Emplea las tecnologías de la información y la comunicación, todas ellas competencias genéricas que se encuentran en el perfil de egreso de la LEP plan 2012, encontrándose de manera intrínseca, trabajo colaborativo, competencias interpersonales, liderazgo entre otras que inciden de manera directa en el desempeño académico.

Los instrumentos mediante los cuales fueron evaluadas las competencias consistieron en la aplicación de la evaluación de 360º que es una herramienta, conocida también como evaluación integral empleada para medir el desempeño, las competencias y para diseñar programas de desarrollo. En este caso las competencias en cada alumno fueron evaluadas por dos docentes de la academia, dos compañeros de grupo y la autoevaluación del estudiante.

Además se emplearon rúbricas para conocer el logro de competencias y exámenes para conocer el desempeño académico.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos permiten el análisis del deber del docente actual el cual, se encuentra ante la necesidad de aplicar una serie de estrategias a su práctica educativa que surgen desde el momento del diagnóstico, en este caso el ubicar el liderazgo a través del cuestionario de Roles de Belbin, permite identificar el estilo de liderazgo del grupo y de cada uno de los integrantes, conocer la sintonía de un grupo es un concepto que anteriormente se dejaba de lado sobre todo en el nivel superior sin embargo al trabajar con coaching educativo podemos observar que la “personalidad del grupo” es decir, todo efecto que produzca el grupo como totalidad, aquello que convierte al grupo en una entidad única, es clave a la hora de trazar metas y objetivos rumbo al desarrollo de competencias y al logro del desempeño académico entendido éste como la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar.

Como bien lo menciona el Dr. Meredith Belbin el rol del equipo es “Nuestra particular tendencia a comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente” y al conocer cual es el rol que cada integrante desempeña en el grupo permite

que el alumno se beneficie de su autoconocimiento y de esta manera se adapte mejor a las exigencias del entorno.

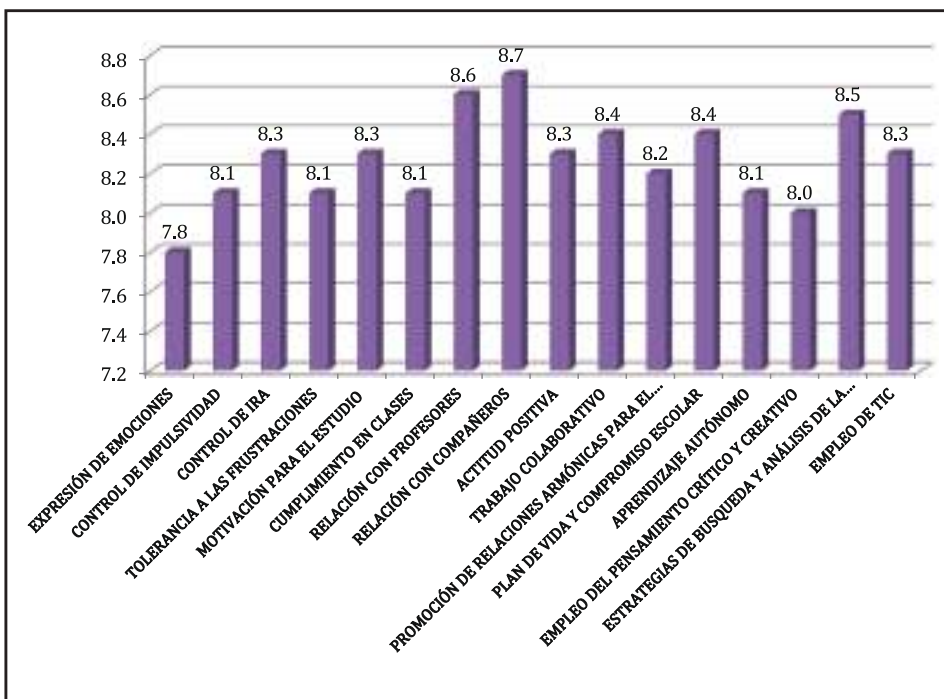
Otra forma de diagnosticar al grupo pero a la vez de lograr el autoconocimiento de cada miembro es a través de TMMS-24 (Trait-Meta Mood Scale), medida de auto informe diseñada por Salovey y Mayey y adaptada al español por Felipe Berrocal y Natalio Extremera mediante la cual conocemos tres dimensiones clave de la inteligencia emocional como son: Percepción, Comprensión y Regulación emocional.

El diagnóstico realizado a los grupos aunado a los resultados del TMD (Test multidimensional), permitieron el diseño y aplicación de estrategias orientadas al logro de los objetivos planteados al inicio de la investigación, así mismo fueron el inicio del trabajo con los estudiantes al propiciar su autoconocimiento, de tal manera que fue posible construir la meta a lograr en cuanto al desempeño académico, que fue determinada por ambos grupos en 8.0, al obtener los resultados concluimos que únicamente el grupo uno logro su meta y el grupo dos se quedo a 0.89 de lograrlo, sin embargo es de suma importancia destacar que no solamente los estudiantes enfocaron su interés hacia el desempeño académico, sino que también manifestaron la necesidad de mejorar hábitos de estudio, compromiso escolar y relaciones interpersonales por parte de los alumnos del grupo dos y al respecto los resultados obtenidos mediante la evaluación de 360º nos dan muestra del avance en dichos aspectos (Gráfico 1). Por su parte el grupo uno enfoco más sus intereses hacia el logro académico.

Otro aspecto importante de la presente investigación es el conocimiento de los estilos de aprendizaje, en este caso se empleo el test diseñado por Honey y Mumford quienes proponen cuatro estilos de aprendizaje que son Activo (Vivir la experiencia), Reflexivo (Reflexión), Teórico (Generalización, elaboración de hipótesis) y Pragmático (Aplicación), los resultados obtenidos permitieron seleccionar las estrategias de coaching más adecuadas para el logro del aprendizaje de los integrantes de cada grupo, el grupo uno cuenta con un estilo predominantemente Teórico-Reflexivo-Pragmático, por parte del grupo dos el estilo de aprendizaje predominante es Pragmático- Reflexivo.

Con base en el diagnóstico referente a los estilos de aprendizaje se diseñaron las actividades del curso de Acercamiento a las Ciencias Naturales en la Primaria incorporando para ello la mayéutica socrática para propiciar el conflicto cognitivo de los estudiantes, la reflexión y el análisis así como la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos propiciando un análisis de la teoría abordada, así mismo se incorporó la Tecnología de la Información mediante la elaboración de diversas actividades.

Gráfico1.- Promedio de las puntuaciones obtenidas por los 18 estudiantes en cada una de las competencias trabajadas mediante estrategias de coaching educativo.



Los resultados obtenidos fueron el diseño de un proyecto para realizar un trabajo de campo, el desarrollo de experimentos con un enfoque orientado a la investigación, la elaboración de webquest para llevar a cabo investigaciones guiadas y la realización de planeaciones con un enfoque de trabajo por proyectos incorporando el proceso de evaluación. Al respecto de las actividades realizadas es importante comentar que las webquest diseñadas tuvieron la posibilidad de ser aplicadas con los alumnos del 4º grado de la Escuela Primaria Eudoxia Calderón Gómez anexa a la CyBENP, permitiendo así la retroalimentación de los alumnos, otro aspecto destacado es que las webquest fueron también estructuradas con una orientación hacia la mayéutica socrática y los resultados de aprendizaje fueron muy valiosos, logrando aprendizajes significativos en los estudiantes de la escuela primaria, la figura 1 muestra el trabajo realizado por los

Video 1



-Buenos días María, quisiera que me sacaras de esta duda, ¿Por qué cuando en México es verano en Argentina es invierno?

-Por qué el ángulo de inclinación siempre permanece, provocando que el hemisferio norte este más inclinado hacia el sol que el hemisferio sur.

-Y ¿Qué origina las estaciones?

Las origina el movimiento de traslación y la inclinación del eje terrestre.

-Y ¿Cuántos grados de inclinación tiene la Tierra?

-El número de grados es de 23.5°

-Y ¿Cuáles son los solsticios?

-Es cuando el sol se encuentra en su punto más bajo o más alto en el hemisferio.

-Y ¿Cuáles son los equinoccios?

-Los equinoccios son los días en que el eje de la Tierra esta lo más recto posible y los rayos del sol caen sobre el ecuador.

alumnos de la Escuela Primaria Eudoxia Calderón Gómez, mediante investigación guiada dirigida por los alumnos de la CyBENP.

Conclusiones

Por lo que se puede concluir que el coaching educativo es una herramienta que permite potenciar las competencias individuales de los educandos, incrementa su aprendizaje y les posibilita la resolución de dificultades y conflictos entre pares, produciendo un cambio de motivación y actitudes positivas.

Los resultados obtenidos nos permiten asumir, para el caso del diseño del curso de Acercamiento a las Ciencias Naturales en la Primaria mediante coaching educativo, que al aplicar estrategias en base a la mayéutica socrática, al aprendizaje cooperativo, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples los estudiantes lograron motivarse con respecto al aprendizaje y enseñanza de la asignatura, obtuvieron aprendizajes significativos y lograron en el caso del grupo uno el desempeño académico programado, con respecto al grupo dos si bien ese desempeño no se alcanzó ya que estuvieron a ochenta y nueve décimas de lograrlo podemos decir que su mejora fue evidente con respecto a: las relaciones interpersonales (compañeros y docentes), plan de vida y compromiso escolar (los estudiantes ya se asumen como futuros docentes), motivación para el estudio, control de impulsividad (competencia que contribuyo a mejorar el clima del aula y las relaciones interpersonales), empleo de TIC y a la aplicación de estrategias para la búsqueda y análisis de la información, por lo que se concluye que al incorporar estrategias de coaching educativo se promueve en los educandos una serie de competencias como las mencionadas anteriormente que contribuyen a mejorar el desempeño académico.

Bibliografía

- Campos, G. y Pérez, G. (2010). *Técnicas documentales y bibliográficas en la investigación*. México, Editorial Porrúa.
- Dryden G. y Vos J. (2007). *La revolución del aprendizaje*. México, Grupo Editorial Tomo.
- Echeverría, R. (2011). *Ética y Coaching Ontológico*. Argentina, Granica Ediciones.
- Eliot, J. (1993). *El cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, Morata Editorial.
- Gaetan G. (2012). *Coaching Escolar: Para Aumentar el Potencial de Alumnos con Dificultades*. España, Narcea Ediciones.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Perú, McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ochoa, J de J y Oropeza R. (2005). *Aprendizaje Acelerado, La Revolución Educativa*

del Siglo XXI. México, Panorama Editorial.

Secretaría de Educación Pública. (SEP) (2012). *Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. En: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes> Accedido el 25 de septiembre de 2012.

Whitmore J. (2011). *Coaching: El Método para Mejorar el Rendimiento de las Personas*. España, Paidós Editorial.

Zurbano, J. (1998). *Educación para la convivencia y para la paz*. Educación Primaria. España, Editorial Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.



PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS IFAD'S DE DURANGO

Laurencia **Barraza Barraza**¹ y Juan Francisco **Villarreal Gallegos**¹

¹Docente investigador del Centro de Actualización del Magisterio de Durango. C. Independencia 121 Norte Durango, Durango C. P. 34000, Tel. y Fax: (618) 1301529. Correo: laura_bza@hotmail.com, villarreal270@gmail.com

Resumen

Esta investigación reporta los hallazgos preliminares encontrados mediante una encuesta sobre práctica docente en la que participaron 38 profesores de tres Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's) del estado de Durango. Desde las declaraciones que hicieron los formadores de maestros, se alcanza a advertir en sus percepciones una tensión entre la apreciación complaciente sobre su propia práctica docente y los escasos espacios que las IFAD's presentan para la reflexión colectiva.

Palabras clave: Práctica docente, formador, instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

Abstract

This research reports the preliminary findings found through a survey on teacher practice attended by 38 teachers from Institutes of Teaching Training and Updating (IFAD's by their acronym in Spanish) at Durango State. From the answers made by teacher trainer, it is reached to perceive a tension between complacent appreciation about their own practice and the few spaces that have normal schools for collective reflection.

Keywords: Teacher practice, teacher trainer, institutes of teaching training and updating.

Introducción

Esta investigación surgió de los planteamientos realizados por algunos estudiantes de IFAD'S a las formas de enseñanza y en general a la práctica docente de los profesores. Los planteamientos se presentaron en un encuentro académico organizado por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que tuvo como propósito detectar los vacíos en el logro del perfil de egreso a partir de la opinión de los estudiantes.

Del análisis de la información obtenida en ese evento se detectó que los formadores: 1) *presentan clases muy teóricas con dificultades para relacionar la teoría con la práctica*; 2) *las estrategias que utilizan para plantear los contenidos son primordialmente de carácter expositivo*; 3) *transfieren a los estudiantes la responsabilidad de la exposición de los temas sin que medie un proceso de análisis, por lo que frecuentemente los estudiantes terminan sólo repitiendo las ideas de los textos*; 4) *presentan dificultades para mediar entre los textos complejos y el conocimiento del estudiante; es decir, no hacen accesible el contenido*; 5) *hacen poco uso de las herramientas tecnológicas (casi no son utilizadas en el aula, cuando esto sucede se concretan a realizar exposiciones apoyados en presentaciones de Power Point)*; y 6) *los recursos didácticos que utilizan son insuficientes, se centran en los materiales curriculares o en compilaciones que se diseñan para las asignaturas. En general, los estudiantes plantean que "las clases no son dinámicas"*.

En el encuentro, los formadores también participaron. Desde su percepción, los factores que dificultan la realización óptima de su práctica docente son: *la carga horaria que se les asigna, la diversidad de materias que tienen que atender y las comisiones que están obligados a desempeñar*.

En otro plano para delimitar el objeto de estudio de esta investigación, se revisaron documentos normativos para identificar información relacionada con el perfil de egreso de los estudiantes y con las formas en que se recomienda el ejercicio de la práctica docente, en particular la enseñanza. Así respecto al perfil de egreso, en el documento *Mejoramiento de la Gestión Institucional en las escuelas normales*, se menciona que:

...para lograr el perfil de egreso deseable de los futuros docentes es necesario que las escuelas normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar altos niveles de aprendizaje (SEP, 2003, p.9).

En el mismo texto, en referencia a *formadores de docentes con suficiente preparación y compromiso profesional* se indica que:

...para lograr que los futuros maestros de educación básica adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para ejercer con eficacia la docencia se requiere, como condición principal, contar en las escuelas normales con docentes que tengan características profesionales, cualidades personales y motivación suficiente para ofrecer a los estudiantes normalistas una formación inicial de calidad (p.10).

Asociado al desempeño de los formadores se plantea que logro del perfil de egreso, no es un proceso homogéneo en todas las escuelas y que las diferencias pueden responder, entre otras cosas, a los perfiles profesionales de los docentes y a la disposición y compromiso con el trabajo que realizan. Se afirma que en los planteles donde la situación es adversa para el logro del perfil de egreso, se debe a razones tales como: las formas de enseñanza que aplican los docentes normalistas, los recursos limitados y poco diversificados que utilizan para favorecer el aprendizaje; el desaprovechamiento de los resultados de la evaluación para fortalecer el proceso formativo y para mejorar su práctica de enseñanza, la falta de dominio de los contenidos y enfoques para su enseñanza propuestos en los planes y programas de estudio, además de la débil vinculación con las escuelas de educación básica donde los estudiantes realizan sus jornadas de observación y práctica docente (SEP, 2003, p.21).

De la problemática señalada en la presente investigación, surgió el objetivo del trabajo: *identificar los rasgos que caracterizan la práctica docente de los profesores que laboran en las IFAD's.*

La práctica docente puede ser analizada y entendida desde diferentes perspectivas y enfoques, así se encuentra que se le atribuyen características como: compleja, dinámica, facilitadora, reflexiva; también se plantea como una acción, estrategia, proceso o método.

La práctica docente es compleja, ya que el profesor tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje (UFAP, 2008, p. 1).

Para efectos de este trabajo se toma el concepto de Fierro, Fortoul & Rosas (2006, p.21), quienes a su vez construyen a partir de las ideas de Carr y Kemmis (1988).

...la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Para su análisis las autoras proponen seis dimensiones para valorar la propia práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. La primera dimensión invita al maestro a reconocerse como ser histórico; la segunda a admitir que las decisiones de la práctica docente están permeadas por la experiencia de pertenencia institucional; la tercera a reconocer que los grupos y los individuos tienen diversos propósitos y perspectivas; la cuarta a recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos actores sociales; la quinta, alude al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los alumnos construyan su propio aprendizaje; y la sexta, plantea que la práctica docente tiene siempre un componente axiológico, por lo que no es neutral, sino que siempre está orientada hacia la consecución de ciertos

valores.

En una revisión de investigaciones previas que ayudaran a reconocer la complejidad del objeto de estudio, se revisaron las aportaciones de algunos autores expertos. Vaillant (2002) presenta un estado del arte sobre la práctica de los formadores de formadores, en él reporta que el saber pedagógico de los formadores en instituciones formadoras de profesores ha sido poco estudiado. La autora remite a estudios de la década de los noventa que rastrean estos vacíos en la investigación educativa (Messina, 1999, como se cita en Vaillant, 2002).

En ese estado del arte se analiza -desde entrevistas a sujetos clave y análisis de documentos- información relativa a áreas temáticas de los formadores de docentes, tales como: *políticas de formación docente y de formadores; publicaciones sobre aportes teóricos y metodológicos; trabajos sobre perfil y competencias de los formadores; y estudios de caso sobre formadores que enseñan en el nivel de formación inicial de docentes.*

Algunas de las dificultades que se advierten en los estudios sobre los formadores de docentes son la ambigüedad conceptual y las escasas investigaciones sobre aspectos didácticos de la práctica docente. La ambigüedad consiste en una imprecisión de los conceptos “formador” y “formación”. Esto necesariamente refleja debilidades en los acercamientos y estudios para conocer y comprender la naturaleza de la práctica profesional de los formadores de docentes.

Algunas de las investigaciones sobre aspectos de la práctica docente, (Schiefelbein y Schiefelbein, 1999, como se cita en Vaillant, 2002) reportan que los docentes generalmente dedican pocas horas a su formación y reflexión colectiva en las instituciones donde trabajan. Generalmente los espacios colectivos se reducen a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica que no estimulan procesos de reflexión permanentes y profundos, por lo que quedan solamente como espacios de *entrega de información*.

De un conjunto de razones sobre las que deben preocuparse los formadores de docentes, Vaillant (2002) rescata dos: a) que la investigación en América Latina muestra que los docentes valoran las prácticas de

enseñanza como el componente clave de su formación; y b) que las prácticas de enseñanza son uno de los principales componentes de la formación inicial de docentes. Paradójicamente, frente a estas razones, los análisis de las investigaciones confirman que las indagaciones que brindan información sobre las prácticas de enseñanza (cómo se desarrollan y qué resultados obtienen) son escasas.

En el caso de México, se encontró un artículo de Arredondo (2007) que versa sobre las diversas investigaciones que han tenido como tema los formadores de formadores. Las conclusiones que ofrece la autora en este artículo coinciden en términos generales con el análisis de Vaillant (2002). En el balance final reporta una débil producción sobre el tema en cuestión, ella concluye que se está estudiando poco sobre el tema, que es un subcampo de investigación en proceso de constitución y que se encuentra en un terreno difícil e impreciso mientras no se tenga una amplia reflexión sustentada en datos empíricos y en reformulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización.

Ortega y Castañeda (2008) realizaron una encuesta sobre el formador de formadores en México. Algunos de los resultados más significativos para la presente investigación son: el 95% de los docentes declararon que su preparación profesional es buena o muy buena, un porcentaje similar estimó que posee dominio satisfactorio de los contenidos curriculares. Solamente reconocieron carencias en el empleo de herramientas computacionales y en las habilidades para comunicarse en inglés. Una tercera parte de los encuestados atribuye a la antigüedad mayor peso que la actualización para efectos de mejora salarial.

Los mecanismos de evaluación del desempeño docente privilegian la participación de directivos – en acuerdo con el sindicato- por encima de cualquier organismo externo. Los docentes están de acuerdo con los mecanismos de promoción y realizan una autoevaluación muy complaciente sobre el propio desempeño.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, solamente se busca medir algunos rasgos de la práctica docente de los profesores de las IFAD's,

utilizando criterios objetivos. Albert Gómez (2007, p. 38) señala que “este tipo de metodología hace referencia al conjunto de métodos cuya lógica de justificación se apoya en los principios de objetividad, enfatizando la evidencia empírica y cuantificación”. El método que se utilizó, se ubica dentro de los no experimentales y fue la encuesta.

El instrumento aplicado fue un cuestionario -con *escala Likert* que se encuentra en fase de pilotaje- dividido en dos secciones. En la primera se utilizaron los criterios de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, y en la segunda los criterios que van de deficiente a excelente. La confiabilidad del instrumento de acuerdo con el *Alfa de Cronbach* fue de .91. El instrumento se pilotó con 38 sujetos en tres IFAD's del estado de Durango. La información se procesó en el paquete estadístico *SPSS*, versión 18. El análisis estadístico permitió medir y obtener los resultados en tres grupos: 1) Datos generales; 2) por dimensiones, utilizando media aritmética y 3) por ítem, mediante frecuencias o porcentaje.

Resultados y Discusión

En el grupo de *datos generales* se encontró que los profesores de las IFAD's tienen en promedio 20 años de servicio; asimismo 12 años de experiencia como formadores de docentes y los mismos de pertenencia al subsistema homologado. El 74% de los que contestaron tienen estudios de posgrado. Existe una diversidad de perfiles; sin embargo el 29% reporta que su formación inicial es la Normal Básica. El 47% tiene el mayor número de horas asignadas a la Licenciatura en Educación primaria y el 61% son profesores de tiempo completo.

En el segundo grupo de datos, en la *dimensión personal*, el análisis reporta que los profesores están de acuerdo (media de 19.9 y desviación estándar de 2.0) en que eligieron su carrera por vocación, que su profesión les produce satisfacción y que los estudios de posgrado les ayudan a mejorar su quehacer docente.

En la *dimensión social* se advierte que los profesores están de acuerdo en que son agentes educativos importantes y que el contexto y el nivel socio-económico de los estudiantes influyen en su práctica docente (media 35.3 y desviación estándar 4.4). Se destaca que los docentes

tienen claridad respecto a lo que la sociedad necesita sobre la formación docente y consideran que durante su clase propician la reflexión sobre el funcionamiento del sistema educativo y perciben que es necesario el conocimiento de la política educativa -referente a la formación de docentes- para el desarrollo de la propia práctica profesional. Están en desacuerdo que cuando los estudiantes deciden realizar movimientos estudiantiles éstos son analizados por el colectivo docente.

El análisis de la *dimensión didáctica* se desagregó en tres indicadores, el primero de ellos se denominó “relación didáctica” (media 35.6 y desviación estándar 3.5), donde se encontró que los profesores consideran que conocen el plan y programa de estudio; en sus planeaciones toman en cuenta el nivel intelectual de sus estudiantes; utilizan el cuestionamiento como una herramienta para desarrollar habilidades cognitivas y hacen explícitos los criterios de evaluación. Están en desacuerdo en que se les tenga que indicar a los estudiantes, paso a paso, lo que tienen que hacer y en que el programa que imparten contiene sugerencias para solucionar los problemas de aprendizaje.

En el segundo indicador, que se denominó “relación interactiva”, los profesores están de acuerdo (media de 23.5 y desviación estándar de 2.9) en que en su clase ellos propician el intercambio de ideas y utilizan la co-evaluación para detectar debilidades y fortalezas en el desarrollo académico de los estudiantes. Solamente se muestran indecisos respecto al uso de las TIC's y a que la evaluación que hacen los estudiantes pueda contribuir a mejorar su práctica docente como formador.

El tercer indicador se denominó “evaluación”. En él se reporta que los profesores están de acuerdo (media 19.7 y desviación estándar 3.3) en que la autoevaluación propicia la reflexión, están en desacuerdo en que el examen escrito sea la manera más eficaz de conocer los aprendizajes de los estudiantes y en que el trabajo individual refleje lo que el estudiante realmente domina. Están indecisos en que en sus clases existan espacios en los que se revise el desempeño docente.

En el tercer grupo de datos, analizados por ítem, se encontró que el 95% de los profesores considera que las estrategias que utiliza para explicar

los contenidos teóricos son buenas o muy buenas; de la misma manera el 91% manifiesta que su participación favorece la capacidad creativa de los estudiantes. En contraste, sólo el 54% de los informantes considera que la vinculación que hace de su asignatura con las de acercamiento a la práctica es buena o muy buena.

En la *dimensión institucional* es donde se reportan los porcentajes más bajos, son los referentes a la relación que tienen entre colegas y autoridades educativas. Así, un 55% de los profesores consideran que sus colegas muestran buena disposición para mejorar la organización de la escuela y un 84% manifiesta que la escuela donde labora le ha aportado experiencias y aprendizajes buenos o muy buenos.

La *dimensión interpersonal*, reporta porcentajes semejantes a la anterior a excepción del ítem “La atención que presto a los conflictos que se presentan en el salón de clase es...”, donde el 95% de los profesores ubican su respuesta entre buena y muy buena. Contrastando con ese resultado, en el ítem “El ambiente de relaciones interpersonales en la escuela donde laboro es...”, solamente el 53% considera la opción buena o muy buena.

En la *dimensión valoral* se encontró que el 92% de los profesores afirma que en sus clases promueven la participación democrática de los estudiantes; el 82% está de acuerdo en que identifica los valores que privilegia en el trabajo que realiza con los estudiantes; el 65% indica que a lo largo de su carrera docente ha podido identificar situaciones que lo han hecho cuestionarse acerca de sus valores personales; y solamente el 26% está de acuerdo en que ha detectado que de manera no intencional transmite antivalores.

Conclusiones

La investigación sobre formadores de docentes en México es incipiente. Aún no se constituyen ejes claros de indagación que puedan servir como rutas de referencia para otras investigaciones con las que se gane un conocimiento profundo sobre la cuestión. Las investigaciones que se realizan atienden aspectos tan diversos que dificultan la construcción conceptual que pudiera facilitar la profundización en la comprensión y

conocimiento de las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes.

Los resultados preliminares de esta investigación permiten advertir una tensión entre la percepción complaciente que los formadores tienen de su propia práctica y la ausencia de espacios colectivos para: la reflexión sobre su quehacer docente, la evaluación sistemática de su desempeño y la definición de trayectos de formación profesional.

Las tendencias que se detectan a partir de los resultados obtenidos en este avance de investigación coinciden con algunos de los aspectos que se reportan en otras investigaciones como las de Vaillant (2002) y Ortega y Castañeda (2008). Las coincidencias son: los formadores de docentes reportan una práctica docente centrada en los aspectos didácticos, advierten como fortaleza para su desempeño el conocimiento que poseen de planes y programas de estudio y del enfoque de la asignatura que imparten; valoran que las estrategias didácticas que utilizan son muy buenas y que atienden con prontitud los conflictos que se generan en las aulas.

Asimismo advierten que el cuestionamiento es una herramienta útil para desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes. Consideran que la mejora de la práctica docente puede realizarse a partir de poseer estudios de posgrado y admiten que permanecen en la profesión docente porque su trabajo le produce satisfacción. Con respecto a la evaluación están convencidos que es una herramienta que permite identificar las fortalezas y debilidades en el desempeño de los estudiantes, pero se muestran indecisos en cuanto a que la evaluación que los estudiantes hacen del desempeño de los formadores, pueda contribuir a la correspondiente mejora de su práctica docente.

De los resultados obtenidos, se puede inferir que la mayor parte del trabajo docente se realiza desde espacios individualizados, enfatizando los aspectos didácticos. Además se advierte que los formadores están poco dispuestos a que su práctica sea evaluada por agentes externos.

Para finalizar, se indican algunos de los criterios que tendrían que seguirse en el desarrollo de esta investigación. Así, para seguir profundizando en este tema y para efectos de este trabajo se tendrá que

hacer un recorte al objeto de estudio, a partir de una definición conceptual más precisa. En el plano metodológico se requiere afinar el instrumento que se pilotó para focalizar los aspectos que muestran mayor relevancia. Además, habrá de construirse otro cuestionario para los estudiantes a fin de tener elementos de contraste que permitan identificar con precisión cómo ellos perciben la realización de la práctica docente de sus profesores.

Bibliografía

Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.

Castañeda, A. & Ortega, S. (2008). *El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia*. En Vaillant y Vélaz (Coords.) *Aprendizaje profesional y docente* (pp. 129-136). Madrid, España: OEI/Santillana.

Fierro, Fortoul & Rosas. (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*. México: Autor.

UFAP. (2008). *Reflexionar sobre la práctica docente*. En boletín electrónico. Innovación Acción. Disponible en: http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/boletin_ene_08.pdf

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL, (25), 5-11.

EXPERIENCIAS TUTORIALES EN EL POSGRADO DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL ESTADO DE DURANGO

Diana María **Espinosa Sánchez**¹

¹Centro de Actualización del Magisterio. C. Independencia, No. 121, Norte. Durango, Durango C.P. 34000. Tel. y Fax: 6181301529. Correo: dianaespin@hotmail.com

Resumen

A raíz de las experiencias que hemos tenido en el Centro de Actualización del Magisterio, en los programas de tutoría del posgrado en el Estado de Durango hemos podido detectar las fortalezas y las debilidades, que nos permite hacer el diagnóstico para poder disminuirlas y desarrollar las fortalezas. El mayor problema que tiene la humanidad es el educar a sus miembros y a medida en que la sociedad se introduce al siglo XXI, exige cambios y mejoras a los sistemas educativos, resulta evidente la necesidad de enseñar y aprender para continua existencia de la sociedad, las Instituciones de Educación Superior se deben esforzar para lograr el desarrollo en el hombre, la tutoría en la educación superior, es una acción complementaria que permite desarrollar comportamiento ético, habilidades intelectuales y competencias didácticas. El estudio es predominantemente cualitativo y el método es estudio de caso.

Palabras Clave: *Tutoría, Educación Superior, Evaluación.*

Abstract

Following the experiences we have had in the Teacher Upgrading Center in tutorials graduate programs in the State of Durango we could detect the

strengths and weaknesses, enabling us to make the diagnosis in order to reduce them and develop strengths. The biggest problem that humanity is to educate its members and society as it enters the twenty-first century requires changes and improvements to the educational systems, it is clear the need of teaching and learning for the continued existence of society, higher education institutions should strive to achieve development in man and woman, tutoring in higher education, is a complementary action to develop ethical behavior, intellectual skills and teaching skills. The study is predominantly qualitative and case study method.

Keywords: Tutoring, Higher Education, Evaluation.

Introducción

El mayor problema que tiene la humanidad es el educar a sus miembros y a medida en que la sociedad se introduce al siglo XXI, exige cambios y mejoras a los sistemas educativos, si a finales del siglo XIX y XX, los precursores de la Escuela Nueva reaccionaron en contra de la educación tradicional que la caracterizaba por su pasividad, su desconocimiento de la singularidad del educando, ahora más que nunca debe contribuir a la formación de individuos que sean capaces de desarrollar una identidad personal siendo capaces de ser autónomos y tomar decisiones inteligentes sobre su propia vida. Dewey (Dewey, 2004) explica que la sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto por la vida biológica, y la transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes, manifiesta que debe existir bajo una tutela y sin la comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad no podría sobrevivir. Afirma que la educación ha de tener como uno de sus objetivos básicos promover la aceptación del cambio y la diversidad de opiniones como elemento fundamental de la evolución y por tanto, la supervivencia de la sociedad democrática. (Dewey, 2004) Kant, considerado por muchos como el pensador más influyente de la era moderna en un breve texto llamado Pedagogía, afirma que el hombre es la única criatura que tiene que ser educado. Son seres humanos los que educan a otros seres humanos; por eso, agrega Kant, es muy lamentable la poca preocupación de los poderosos de este mundo le ponen a la educación de los seres humanos, afirma que

los poderosos se preocupan de sus súbditos como medios de sus propias intenciones y los padres solo se preocupan de la prosperidad mundana de sus hijos, pero Kant es optimista piensa que con cada generación es probable que mejore la educación y con ello cada generación dé un paso más a la perfección de la humanidad, para Kant la más alta finalidad de la educación es la perfección del ser humano, no puede haber dicha y felicidad sin educación, insiste en que es necesario tener en perspectiva el mejoramiento de la humanidad, su futuro y no solo el estado presente. (Osorio, 2010). Resulta evidente la necesidad de enseñar y aprender para la continua existencia de la sociedad, y las escuelas son un método que permite la transmisión, pero se deben esforzar para lograr el desarrollo en el hombre. Se habla en la actualidad de la necesidad que se pongan en marcha los programas de tutoría, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2011), en el Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior especifica que estos programas permiten a los estudiantes durante su trayectoria escolar contar con un tutor. Sacristán afirma que no es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y como lo viven (Sacristán, 2011), por ello la importancia de la tutoría en las instituciones de educación superior (IES). A raíz de las experiencias que hemos tenido en el Centro de Actualización del Magisterio, en los programas tutoriales hemos podido detectar las fortalezas y las debilidades, que nos permite hacer el diagnóstico para poder disminuir las debilidades y desarrollar las fortalezas.

OBJETIVO

Evaluar y diagnosticar como se llevó el desarrollo del Programa Institucional de Tutoría en el posgrado del CAM en el ciclo 2012-2013 y poder implementar acciones de mejora e ir disminuyendo las debilidades encontradas y desarrollar fortalezas.

ANTECEDENTES

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) es una Institución de

Educación Superior (IES), perteneciente al subsistema de instituciones formadoras de docentes que, desde 1984, trabaja los programas académicos para la formación de maestros, en nivel de licenciatura, destinados a los profesores en servicio en la educación básica. En 2004 inició con la operación de dos programas de posgrado: una Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica y una Especialidad en Docencia, la tutoría que se brinda a los estudiantes de estos programas está encaminada a la dirección de tesis, a la orientación y apoyo metodológico de un tutor para llevar a cabo un trabajo de tesis. En 2009, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) incorpora la concepción de la tutoría como un proceso superior que engloba las acciones de asesoría, como apoyo a la elaboración de tesis, que durante muchos años se trabajó, y estableció como obligación inherente al nombramiento de los profesores de tiempo completo en las IES, el dedicar una parte de su carga laboral al desarrollo de las acciones de tutoría a los estudiantes. La UNAM considera a la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente, a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales. (UNAM, 2013) El CAM define a la tutoría como el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico que un docente competente en la función tutorial brinda a los estudiantes para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar habilidades intelectuales y competencias didácticas, como promover su identidad como educador, además de hábitos eficientes de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social. (CAM-DGO., 2011).

La elaboración e introducción formal del Programa Institucional de Tutorías, en la institución opera a partir de junio de 2011. En aquella fecha imperaron urgentes cambios que condujeron a la Dirección junto con la Coordinación Académica, a generar estrategias y nuevas prácticas para hacer frente a las necesidades: entre ellas fue la impartición de

diferentes cursos por parte de agentes externos cualificados a impartir temas relacionados con tutoría, con la finalidad de ofrecer una amplia visión y formación de tutoría, a los maestros de tiempo completo, de los diferentes programas como son licenciatura, especialidad y maestría.

CONTEXTO

Requisito indispensable para ingresar al posgrado del Centro de Actualización del Magisterio tanto para la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, como a la Especialidad en Docencia, es que el aspirante debe comprobar que es profesor frente a grupo preferentemente en educación básica. La mayor proporción de estudiantes trabajan en ese nivel, aunque actualmente también hay estudiantes que son profesores en educación media y superior. Para lograr obtener el título de la maestría y la especialidad, los estudiantes deberán trabajar en una investigación de tesis, la asesoría de tesis en el posgrado es considerada como tutoría. La Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, como la Especialidad en Docencia son programas semi-escolarizados, los estudiantes de la MECID cursan 4 semestres asistiendo a clases sábados y domingos dedicando al estudio alrededor de 11 horas presenciales por semana, sumándole otras horas no presenciales para la dedicación de otras actividades académicas. Los estudiantes de la Especialidad en Docencia cursan dos semestres y asisten los días martes y jueves de las 16:00 a las 21:00 horas.

La impartición de la tutoría en la maestría inicia en el 3er semestre y en la especialidad, en ciclo 2012-2013 cambió la modalidad antes se impartía al año de haberla cursado, ahora se inició a partir del 2do semestre. La tutoría se designa oficialmente a través de las autoridades del centro y el responsable del programa de tutoría. Se contaba con una plantilla de 10 profesores tutores, sin embargo a inicios del ciclo, dos de los profesores tutores se vieron en la necesidad de dejar la institución, quedando solamente 8 tutores, en promedio cada tutor debió atender a 13 tutorados, sin embargo, por diferentes razones algunos de los tutores tenían más tutorados asignados. Cada tutor elabora su plan de trabajo tutorial y agenda, los días lunes son los asignados para realizar las sesiones a partir de las 14:00 a las 21:00 horas si el tutorado no puede presentarse,

se pone de acuerdo con su tutor para cambiar la fecha. Una fortaleza del CAM es que los profesores son conscientes de la importante labor que están desarrollando, y colaboran para cumplir con las metas programa para el desarrollo exitoso del mismo.

Metodología

Dado que el interés era diagnosticar y evaluar el desarrollo del programa de tutoría en el posgrado ciclo 2012-2013, se optó por un estudio predominantemente cualitativo y el método estudio de caso desarrollado a partir de tres etapas para recoger la información: aplicación de un cuestionario, análisis del informe anual de tutoría de cada tutor, así como el registro de tutoría individual y el formato de entrevista de los aspirantes, de esta generación. El cuestionario permitió obtener un panorama general de la tutoría por parte de los tutores, de sus percepciones acerca de su propio desempeño así como desarrollo del Programa de Tutoría. El informe anual de tutoría permitió conocer quiénes de los tutorados asisten regularmente e identificar cuáles son sus avances en la construcción del documento de tesis, así como la eficiencia terminal de la maestría; el registro de tutoría individual, indica el número de sesiones y fechas en las que asistieron los tutorados así como los acuerdos y observaciones de las reuniones, la entrevista para aspirantes permitió conocer cuáles son las intenciones de ingresar a la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, por parte de los aspirantes.

El informe anual de tutoría entregado por parte de los tutores permitió conocer quiénes y el número de los tutorados que asistieron regularmente a la tutoría e identificar cuáles fueron sus avances en la construcción del documento de tesis, así como la eficiencia terminal del posgrado. El registro de la tutoría individual, indica el número de sesiones y fechas en las que asistieron los tutorados así como los acuerdos y observaciones de las reuniones.

Resultados y Discusión

El ciclo que se evaluó en el posgrado fue el 2012-2013 se tuvo un registro total de 83 alumnos que tenían derecho a recibir tutoría. Divido en dos grupos: los que estaban aún recibiendo clases y los egresados

de generaciones pasadas, en el cuadro 1 se muestra cuántos tutorados asisten a la tutoría.

Cuadro 1.- Asistencia y No Asistencia a la Tutoría Maestría.

Actual Generación 2011-2013			Otras Generaciones 2004-2012		
Total de alumnos para recibir tutoría	Asistencia a la tutoría	No asistencia	Total de alumnos para recibir tutoría	Asistencia a la tutoría	No asistencia
32	28	7	51	21	30
100%	88%	12%	100%	41%	59%

Del 100% de los tutorados de la generación 2011-2013 asistieron regularmente 88% tutorados; el 12% restante se presentaron a una sesión y no regresaron, se desconoce la causa.

En el siguiente cuadro 2, se presentan avances que llevan el 88% de tutorados en la construcción de su tesis. 12% no presenta avances, por el hecho que no asisten a la tutoría.

Cuadro 2.- Avances en la Construcción de la Investigación de Tesis.

Avances Actual Generación 2011-2013	Otras Generaciones 2004-2012
3 alumnos presentan un avance del 80%	1 alumno presentan avances 95%
9 alumnos presentan un avance del 70%	4 alumnos presentan avances del 90%
6 alumnos presentan un avance del 50%	3 alumnos presentan avances del 80%
4 alumnos presentan un avance del 40%	4 alumnos presentan avances del 70%
1 alumno presenta un avance del 30%	3 alumnos presentan avances del 50%
7 alumnos no presentan avances	1 alumno presenta avances del 30%
	1 alumno presenta avances del 20%
	1 alumno presenta avances del 100%, está esperando se calendarice su examen de grado.
	4 alumnos presentaron su examen de grado

De acuerdo a la información anterior, los alumnos que asisten a la tutoría regularmente y llevan avances significativos en la investigación de la tesis, son el 88% de alumnos de la generación 2011-2013. Los alumnos egresados de generaciones anteriores 2006-2011 sólo se presentaron el 41%, es menos de la mitad de los egresados quienes asisten, sin embargo, representa que estos tutorados están construyendo su tesis, 1 de ellos está por presentar su examen de grado y 4 de ellos están trabajando en conclusiones de su tesis. El 59% de los egresados no se presentaron y por lo tanto no están en condiciones de titularse, es relevante que el estudiante y/o egresado se responsabilizó junto con su tutor al desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación se supone que ambos tienen un objetivo común: la titulación. La generación 2012-2013 del grupo de la especialidad a todos los miembros se les otorgó la tutoría; de la generación 2011-2012 tuvieron derecho a recibirla 14 egresados, en total se tenía el registro de 18 tutorados, estos atendidos exclusivamente entre dos tutores.

Cuadro 3.- Asistencia y No Asistencia a la Tutoría Especialidad.

Actual Generación 2011-2013			Generaciones 2011-2012		
Total alumnos para recibir tutoría	de Asistencia a la tutoría	No asistencia	Total alumnos para recibir tutoría	de Asistencia a la tutoría	No asistencia
4	4		14	2	12
100%	100%		100%	14%	86%

Los cambios implementados en este ciclo en la tutoría, permitió que los alumnos estuvieran acompañados a partir del 3er semestre por parte de un tutor, los resultados son exitosos porque los cuatro alumnos presentaron su réplica pública al mes de haber terminado sus asignaturas 30 de junio del 2013. Por lo contrario la generación 2011-2012 solo se presentaron a la tutoría el 14%, también presentaron réplica pública, es alarmante que el 86% no se presentó a la tutoría y por lo tanto la eficiencia terminal es baja.

El cuestionario permitió obtener un panorama general de la tutoría por parte de los tutores, de sus percepciones acerca de su propio desempeño así como desarrollo del Programa de Tutoría, estos fueron los resultados. El cuestionario se aplicó a los 8 tutores del posgrado.

Los tutores del CAM consideran importante la tutoría en el posgrado por las siguientes razones:

- Todos los estudiantes tienen necesidades diferentes que pueden ser atendidas con el acompañamiento de un tutor, permite acciones preventivas y correctivas.
- Es la estrategia que puede contribuir a la titulación de los estudiantes.
- Es un apoyo personal necesario.
- Aprenden a investigar.
- Ayuda a establecer procesos de comunicación.
- Eleva el índice de titulación en el centro y a su vez permite al alumno continuar otros estudios de posgrado.
- Es un apoyo para atenuar la deserción y la reprobación y aumentar la eficiencia terminal.

La Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, además de hacer la revisión teórica-conceptual y metodológica acerca de los componentes, procesos, modelos y propuestas de intervención didáctica, sustenta el diseño de programas y proyectos de intervención didáctica, a los tutorados se le preguntó si dominan este campo:

- El 38% de los tutorados expresaron que lo dominan.
- El 37% no lo dominan pero tienen experiencia.
- El 25% ni lo domina, ni tiene experiencia.
- Información relevante, se relaciona con las deficiencias que presentan sus tutorados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos:
- 31% de los tutores afirmaron que presentan deficiencias en las

habilidades de redacción y comprensión lectora.

- 31% de los tutores afirmaron que presentan deficiencias en hábitos de lectura sistemática.
- 23% de los tutores afirmaron que presentan deficiencias de pensamiento crítico y reflexivo limitado p/interpretar información.
- 15% de los tutores afirmaron que presentan deficiencias para solucionar problemas y toma de decisiones.

De las actividades que realiza el alumno, los tutores expresaron necesitan más apoyo para el desarrollo de su investigación en las siguientes áreas:

- Construcción conceptual
- Investigación bibliográfica
- Análisis de la información obtenida
- Habilidades de escritura
- Diseño de instrumentos
- Conocimiento de las normas APA

Otros problemas que presentan sus tutorados son los siguientes:

- 32% expresaron que no asisten a las sesiones.
- 31% expresaron no le dedican suficiente tiempo a su investigación.
- 25% expresaron que no cumplen acuerdos entre el tutor y el tutorado.
- 7% expreso que tienen poco compromiso con el programa, quieren hacer una maestría sin hacer esfuerzo.
- 7% presentan problemas por compromisos derivados de su trabajo.

Existió consenso en señalar que el perfil del tutor del posgrado debe articular condiciones esenciales como:

Características Personales:

- Compromiso ético del tutor.
- Empatía.

Conocimientos Fundamentales:

- Poseer un conocimiento básico de la metodología y enfoque de intervención didáctica.
- Habilidad para orientar en el trabajo de redacción

Conclusiones

En términos generales, la experiencia ha sido enriquecedora, los resultados indican que el 88% de alumnos que aún estaban cursando las asignaturas de la maestría, asistieron a la tutoría regularmente y llevan avances significativos en la investigación de la tesis (generación 2011-2013). Mientras que los alumnos egresados rezagados de generaciones anteriores 2006-2011 sólo se presentaron el 41%, es menos de la mitad de los egresados quienes asistieron, sin embargo, representa que estos tutorados están construyendo su tesis; por otra parte, es alarmante que el 59% de los egresados no se presentaron a la tutoría y por lo tanto no están en condiciones de titularse, es relevante que el estudiante y/o egresado se responsabilice junto con su tutor al desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de su proyecto de investigación y lograr cumplir un objetivo común que ambos tienen: la titulación. Una fortaleza del CAM es que los profesores son conscientes de la importante labor que están desarrollando, y colaboran para cumplir con las metas programa para el desarrollo exitoso del mismo.

Lo anterior indica, que en medida que pasa el tiempo al egresado se le complica después retomar su investigación de tesis, por tal razón no logra

titularse y en la institución disminuye la eficiencia terminal.

Propuesta: Se deberá implementar un plan urgente para que los alumnos egresados de otras generaciones que no se presentaron a la tutoría retomen la tutoría y su investigación para que concluyan su investigación de tesis y por ende titularse, si lo hacen estarán en condiciones de mejorar su práctica docente, como aspirar a mejores salarios. Para la generación 2011-2013, se establece la meta de seguir trabajando la tutoría ya que el 88% llevan avances significativos en sus investigaciones y logren terminar su tesis a más tardar en el mes de diciembre.

En la Especialidad en Docencia, también se implementarán medidas para que los egresados de la generación 2011-2012 retomen la tutoría y puedan obtener el grado.

Los cambios implementados en la especialidad en el ciclo escolar 2012-2013 en la tutoría, permitió que los alumnos estuvieran acompañados a partir del 2do semestre por parte de un tutor, los resultados son exitosos porque todos los alumnos presentaron su réplica pública al mes de haber terminado sus asignaturas 30 de junio del 2013.

Se propone trabajar en fortalecer a los tutores por medio de la capacitación continua y metodología en saberes específicos a través de talleres y cursos como: en el Campo Intervención Didáctica, para que logren obtener más experiencia y dominio del mismo y sean capaces de apoyar en la construcción de tesis a sus tutorados y en otros temas como en habilidades para el correcto uso del lenguaje escrito, identificar y utilizar los principios de la buena redacción para lograr una comunicación eficaz y puedan apoyar a los alumnos en la construcción de la tesis.

Información relevante se relaciona con las deficiencias que presentan sus tutorados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone que en todas las asignaturas del posgrado trabajen en desarrollar habilidades de redacción y comprensión lectora e implementar hábitos de lectura sistemática, para que logren un pensamiento crítico y reflexivo. También urge que las instituciones formadoras de docentes se les impartan talleres a sus estudiantes de habilidades de redacción y comprensión lectora y a través de ejercicios de socio dramas se presenten casos de diferentes

temas y que el alumno puede ejercitar y tomar decisiones inteligentes.

Finalmente la presente experiencia nos muestra una fortaleza importante del PIT, los tutores del CAM colaboran para cumplir con las metas del programa además que existe el consenso en señalar que el perfil del tutor del posgrado debe articular condiciones esenciales como es el compromiso ético del tutor, porque este es el contrato o vínculo de confianza recíproco entre el tutor y el tutorado que suscribe con derechos y obligaciones recíprocas para evitar el autoengaño y la simulación, es responsabilidad del tutor despertar ese comportamiento y consideran importante la tutoría en el posgrado por varias razones: todos los estudiantes tienen necesidades diferentes que pueden ser atendidas con el acompañamiento de un tutor, permite acciones preventivas y correctivas, esta estrategia puede contribuir a la titulación de los estudiantes. Es un apoyo personal necesario, los tutorados aprenden a investigar, se establecen procesos de comunicación. Eleva el índice de titulación en el centro y a su vez permite al alumno continuar otros estudios de posgrado. Es un apoyo para atenuar la deserción y la reprobación y aumentar la eficiencia terminal.

Bibliografía

ANUIES. (2011). *ANUIES*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2013, de Programas Institucionales de Tutorías: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/. México 2001.

CAM. (2011). *Programa Institucional de Tutoría*. Victoria de Durango.

CAM-DGO. (2011). *Programa Institucional de Tutoría del Centro de Actualización del Magisterio*. Victoria de Durango: CAM-DGO.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Pág. 16 y 17. Madrid: Ediciones Morata.

Igea, B. d. (2000). *Tutorías Personalizadas en la Universidad*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Osorio, C. R. (2010). *Filosofía de la Educación: de los griegos a la tardomodernidad*. Pág. 137-139. Medellín: Universidad de Antioquia.

SACRISTÁN, J. G. (2011). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

UNAM. (2013). Portal del Tutor. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013, de http://www.tutor.unam.mx/ap_manual.html



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2012-2013 EN LA CyBENP: ESTUDIO DE CASO

Salvador. **Higareda G¹**

¹Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP). Toluca, México. Tel. (01 722) 2-15-22-02. Fax 01(722) 3-15-21-39. Correo: normalnpp@prodigy.net.mx, académico.salvador@gmail.com

Resumen

La presente investigación trata de: “Las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación inicial que cursan el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Méx., en el ciclo escolar 2012-2013: Estudio de caso”.

El planteamiento del problema fue: ¿Cómo se lleva a cabo el proceso formativo en los estudiantes que cursan las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II durante el séptimo y octavo semestres, dirigidas a desarrollar de manera gradual, las competencias didácticas establecidas en el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria?

El objetivo planteado fue: Realizar una investigación de tipo fenomenológica, para dar cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso formativo. Organizándose el documento en tres partes: la primera contiene el Marco Teórico, la segunda refiere el marco metodológico y la tercera un balance de los resultados.

Se consideró una metodología cualitativa, acudiendo a dos escenarios, "...para tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de las mismas" (Taylor, 1987: 20). Uno en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de Toluca, México y el otro fue la Escuela Primaria "Profra. Eudoxia Calderón Gómez" de la Ciudad de Toluca, México, donde seis practicantes realizaron su Trabajo Docente. Los instrumentos empleados fueron el registro de observación para el asesor, encuesta de opinión para estudiantes, registro de observación- evaluación para tutores.

En cuanto a los resultados se tiene que las principales acciones que apoyaron la consolidación de estos rasgos fueron: Las orientaciones de asesoría y tutoría recibidas durante el 7° y 8° semestres; las actividades consideradas en las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II. Una situación que se detectó fue: que los resultados de la evaluación de CENEVAL eran bajos y los del Trabajo Docente realizado en la práctica eran altos, dándose una contradicción en esto, la respuesta tiene que ver con el tipo de exámenes que se desarrollan en la normal considera reactivos que se centran más en aspectos conceptuales y son completamente diferentes a los de CENEVAL, que consideran la aplicación de la teoría.

Abstract

Desde el origen en 1882 de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, de la ciudad de Toluca, México, se han ofrecido los estudios para formar a docentes para el nivel de educación primaria, de acuerdo a los lineamientos establecidos en los planes y programas educativos vigentes de cada época. Así a finales de la década de los noventa entra en vigor el Plan1997 para ofertar los estudios de Licenciatura en Educación Primaria, con un enfoque por competencias, desde ese momento los trabajos académicos y administrativo institucionales se modificaron para

responder al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso que consideran los cinco campos: “Habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (SEP, 1997: 31).

En este sentido, el quehacer docente se enfocó hacia la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades encaminadas a brindar un servicio que permitiera desarrollar en los estudiantes los rasgos del perfil de egreso, sin embargo en los últimos ciclo escolares, se identificó una problemática relacionada con los resultados obtenidos en la evaluación general que aplicó CENEVAL a los alumnos que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, donde se obtuvieron resultados bajos en cuanto a la formación teórico –práctica, que tiene que ver con las competencias didácticas, en el 2006 se obtuvo un promedio general de 66.38, en 2007 de 66.47 y en 2008 de 61.44, de ahí que fuera necesario realizar la presente investigación académica, para identificar en un primer momento como se lleva a cabo el proceso formativo en los últimos dos semestres, detectando algunas limitantes que originan este problema, para posteriormente efectuar un análisis que fundamente la viabilidad de propuestas para mejorar la formación inicial.

La investigación fue de tipo fenomenológica, para “...entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. “ (Taylor, 1987:16), siguiendo una metodología cualitativa, acudiendo al escenario y a las personas en una perspectiva holística, realizándose el estudio de caso, sobre el proceso formativo en cuanto al desarrollo de las competencias didácticas de seis alumnos que cursaron el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2012-2013.

Introducción

El presente escrito es resultado de la investigación “Las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación inicial que cursan

el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Méx., durante el ciclo escolar 2012-2013: Estudio de caso”.

En cuanto al planteamiento del problema se precisó en los siguientes términos: ¿Cómo se lleva a cabo el proceso formativo en los estudiantes que cursan las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II durante el séptimo y octavo semestres, dirigidas a desarrollar de manera gradual, las competencias didácticas establecidas en el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria?

El propósito considerado fue: Realizar una investigación cualitativa, tanto de carácter documental como de campo, para dar cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso formativo en cuanto al desarrollo de las competencias didácticas de seis alumnos que cursan los dos últimos semestres de la licenciatura.

El supuesto que guió el estudio se planteó en los siguientes términos: La forma de abordar los contenidos programáticos de las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II, ha impactado en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso considerados en el campo de competencias didácticas.

El documento se organizó en tres partes: la primera contiene el Marco Teórico, la segunda refiere el marco metodológico y la tercera un balance de los resultados. En seguida se explica cada uno de los respectivos apartados.

En la construcción del marco teórico, se realizó una revisión de los estudios efectuados sobre las competencias didácticas, para integrar el Estado de conocimiento de dicha categoría.

En el ámbito internacional se tiene algunas investigaciones relacionadas con las competencias didácticas, como el realizado por el Dr. Francisco Imbernon y varios colaboradores en la Universidad de Barcelona España, en el 2007, sobre “Análisis y propuestas sobre competencias docentes universitarias, para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado

a través del E. Learning y del B. Learning en el marco del EEES”, en el cual tratan de identificar las necesidades de formación y actualización de los docentes españoles que trabajan en las universidades.

A nivel nacional está el trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuado en Hermosillo en el 2005 por Pedro C Herrera, El Modelo de competencias para la evaluación de profesores de Escuelas Normales en el estado de Yucatán, en el que se propone un perfil de competencias para los docentes de esa entidad. Otro es el de “Competencias y educación superior” realizado en el 2010 por Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña, que laboran en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, en el trabajo se propone una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica.

En el contexto estatal se tiene que en el 2007 se publicó en la Revista Mexicana de Investigación, un trabajo realizado por Eduardo Mercado Cruz, adscrito al Instituto Superior de Ciencias de la Educación de la división Ecatepec, Estado de México, titulado “Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal”, donde revela los retos y desafíos, contradicciones y problemas que enfrentan los docentes de las escuelas normales que fungen como asesores del séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Más recientemente en agosto de 2012 en el “Foro Estatal de presentación de productos de Cuerpos Académicos y Resultados de Investigación”, realizado en la Escuela Normal de Valle de Bravo, México, José Luna Hernández presenta el trabajo “Competencias Didácticas en la formación de cinco estudiantes tutorados en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco; estudio de caso”, donde analiza cómo se llevó a cabo el proceso formativo de los alumnos que cursaron el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

Se consideró la Teoría Pedagógica de la Formación Docente, planteada por Giles Ferry y Bernard Honoré, con las siguientes categorías de estudio: Formación, Formación inicial y competencias didácticas como hilos conductores para llevar a cabo el análisis.

Así se tiene que en el capítulo uno titulado “La formación por competencias de los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria”, se explican los modelos teóricos y los enfoques de la formación docente a nivel mundial, para tener un conocimiento teórico sobre el tema; se describe la forma en que se ha dado el enfoque por competencias en la Formación del profesorado en México, para conocer a que políticas educativas responden; se hace referencia a los campos formativos y los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan y Programa de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, con la intención de destacar los rasgos a lograr por campo formativo; además se registran las actividades pedagógicas de la asignatura de Trabajo Docente I y II, así como los propósitos del Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II, que permiten el desarrollo de las competencias didácticas en los alumnos.

La segunda parte que considera la Metodología Investigativa, se tiene el capítulo dos denominado “Compilación de la información sobre las competencias didácticas”, donde se describen las estrategias e instrumentos para recopilar información de campo, que permita explorar como se ha dado el proceso formativo dirigido al desarrollo de las competencias didácticas, así como los instrumentos empleados: el cuestionario para estudiantes normalistas, la escala de observación-evaluación del tutor y el registro de observación del asesor. Se describe como se ha llevado el proceso de la formación inicial en cuanto a la promoción de las competencias didácticas, al abordar los contenidos de las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II.

En la tercera parte de Resultados Obtenidos, se tiene el capítulo III “Un balance sobre los hallazgos”, donde se especifican los alcances y limitaciones que se han dado en la integración de los rasgos del perfil establecidos en el campo de competencias didácticas, así como algunas sugerencias aplicables en la solución del problema de estudio.

Materiales y Métodos

Para la recopilación de la información se consideró una metodología cualitativa, acudiendo a dos escenarios, “...para tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de las mismas” (Taylor, 1987:

20). Uno en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de Toluca, México, para conocer cómo se llevó a cabo el desarrollo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II durante el 7° y 8° semestres, El otro escenario fue la Escuela Primaria “Profra. Eudoxia Calderón Gómez” de la Ciudad de Toluca, México, en seis grupos de primero a sexto grado, donde se llevó a cabo la observación participante, donde el asesor empleando un registro de observación, pasó un día a la semana al interior de los grupos, para valorar los rasgos del perfil de egreso manifestados por los practicantes, realizando al término de la clase algunas sugerencias para mejorar el desempeño. Otro de los instrumentos empleados fue la escala de evaluación semanal realizada por el tutor de cada grupo, quien valoró los rasgos del perfil en tres rubros, el de conocimientos, habilidades y actitudes, anotando algunas observaciones o sugerencias con la finalidad de hacer más eficiente el trabajo docente. Al concluir el ciclo escolar, se aplicó una encuesta a los seis alumnos a través de un cuestionario estructurado con once preguntas para que emitieran su opinión en relación a los rasgos del perfil de egreso consolidados en el campo de competencias didácticas.

Resultados

Los docentes en formación coincidieron en señalar que los principales rasgos del perfil del campo de competencias didácticas que se consolidaron al concluir el séptimo y octavo semestres fueron cuatro: Sabe diseñar; organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y forma de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía del educando. Conoce los materiales de enseñanza y los

recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

Las principales acciones que apoyaron la consolidación de estos rasgos fueron:

Las orientaciones de asesoría y tutoría recibidas durante el 7° y 8° semestres; las actividades consideradas en el Trabajo Docente I y II, relacionadas con la planificación por proyectos, la práctica docente realizada en la escuela primaria, la organización de cada jornada, el acercamiento al grupo y participar en la enseñanza de contenidos, el empleo de los materiales de enseñanza, así como la colaboración en las diversas actividades de la escuela primaria.

En proceso quedaron dos: Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde puede obtener orientación para hacerlo. Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad del desempeño docente. Esto debido a que en el mapa curricular del plan de estudios, únicamente se cursa una asignatura para atender a niños con necesidades educativas, además de señalar que hace falta conocer y diversificar los instrumentos de evaluación a emplear para valorar los aprendizajes logrados por los niños.

Los tutores de la escuela de práctica refirieron las fortalezas que los practicantes en los siguientes términos: tienen un mayor dominio de contenidos, una mayor seguridad al abordar los temas, identifican la diversidad de intereses de los alumnos, plantean buenas actividades a los niños, es bueno el ambiente de aprendizaje que propician, fomentan los hábitos de limpieza, los valores de respeto, solidaridad, tolerancia y responsabilidad, se relacionan con padres de familia al comentar los trabajos y el aprovechamiento de sus hijos, utilizan el material individual y grupal de acuerdo a los temas, promueven el trabajo colaborativo al integrar a los alumnos por equipos. Las principales debilidades señaladas

fueron: que falta diversificar las estrategias e instrumentos de evaluación, los ejercicios impresos son demasiados y no les da tiempo de calificarlos, emplear las escalas estimativas, explicar las rúbricas a los alumnos y padres de familia para que se enteren que van a evaluar, poner más atención en la lectura de comprensión, falta reconocer los estilos de aprendizaje de los niños, así como brindar la atención a niños con necesidades educativas o que presentan un tipo de discapacidad.

El asesor del séptimo y octavo semestres, al realizar la observación participativa reconoce que se dieron varios avances en cuanto a la consolidación de las competencias didácticas, en cuanto al diseño y aplicación de estrategias y actividades didácticas, el control y disciplina del grupo, mejora en el ambiente de aprendizaje al promover la práctica de los valores, el diseño y empleo de material didáctico, los recursos de enseñanza como las tecnología de la información, el reconocimiento de las diferencias individuales para planificar las secuencias didácticas, así como la identidad y compromiso manifestado. Pero hizo falta brindar una atención a los niños con ciertas necesidades educativas, por falta de elementos teóricos para realizar adecuaciones curriculares y experiencia para tratar los casos particulares que se dieron en cada grupo. Además de promover la aplicación de otros instrumentos de evaluación que permitieran dar cuenta del logro de los aprendizajes esperados por los niños.

Discusión

El supuesto que inicialmente se planteó para corroborar si la forma de abordar los contenidos programáticos de las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II, tuvieron impacto en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso considerados en el campo de competencias didácticas, fue confirmado en la mejora del desempeño de los practicantes, al atenderse las observaciones realizadas por el asesor y tutor, las evaluaciones semanales vertidas por el asesor y el tutor fueron favorable porque se emitieron calificaciones de ocho, nueve y diez, sin embargo estos resultados que se dan en la práctica no coinciden con los de la evaluación aplicada por CENEVAL.

Al cuestionar a los alumnos ¿Por qué los resultados de la evaluación de CENEVAL eran bajos y los del Trabajo Docente realizado en la práctica eran altos?, dándose una contradicción en esto, ellos emitieron las siguientes respuestas: El tipo de exámenes que se desarrollan en la normal considera reactivos que se centran más en aspectos conceptuales y son completamente diferentes a los de CENEVAL, se hace necesario considerar a la experiencia que se da en la práctica educativa, ya que los planteamientos de CENEVAL son de casos relacionados con contenidos y enfoque pero aplicados en el ámbito educativo, así mismo hace falta un desarrollo más sistemático de los contenidos en todas las asignaturas de la licenciatura, otra situación que influye es el no revisar toda la bibliografía y no relacionar la teoría con la práctica en las evaluaciones de los semestres, además el desempeño del docente influye, porque es el encargado de propiciar el estudio y la práctica reflexiva.

Conclusiones

-Las principales acciones que apoyaron la consolidación de los rasgos considerados en el campo de competencias didácticas de seis docentes en formación inicial que cursaron el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Méx., durante el ciclo escolar 2012-2013, fueron: Las orientaciones de asesoría y tutoría recibidas durante el 7° y 8° semestres; las actividades consideradas en el Trabajo Docente I y II, relacionadas con la planificación por proyectos, la práctica docente realizada en la escuela primaria, la organización de cada jornada, el acercamiento al grupo y participar en la enseñanza de contenidos, el empleo de los materiales de enseñanza, así como la colaboración en las diversas actividades de la escuela primaria.

-La forma de abordar los contenidos programáticos de las asignaturas de Trabajo Docente I y II, así como la de Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II, por parte del asesor de la escuela normal, así como el acompañamiento que brinda el tutor de la escuela de práctica, influyó en la consolidación de cuatro rasgos del perfil de egreso, quedando dos en proceso del campo de competencias didácticas.

-El tipo de examen que se aplica semestralmente en la normal para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, considera reactivos que se centran más en aspectos conceptuales, el cual es diferente al instrumento de evaluación de CENEVAL, porque sus planteamientos considera información de casos relacionados con contenidos y enfoque aplicados en el ámbito educativo, lo cual repercute en los resultados.

-En el mapa curricular del Plan de estudios 1997, únicamente se considera una asignatura en el tercer semestre sobre Necesidades Educativas Especiales, lo cual repercute en la consolidación del rasgo de perfil tres relacionado con “Identifica las necesidades especiales de educación de sus alumnos...”, por falta de elementos teórico y experiencia para brindar una atención a los niños con ciertas necesidades educativas.

Agradecimientos

A la Dirección de la Escuela Primaria “Profra. Eudoxia Calderón Gómez” por las facilidades otorgadas para realizar las observaciones de los practicantes.

A la Dirección de la “Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores” de la ciudad de Toluca, Méx., por los apoyos recibidos para llevar a cabo la investigación.

Bibliografía

Ferry, G. (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, España: Paidós Educador.

Flores Velázquez, F. (2012). *Educación Basada en Competencias*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Pp. 24-41.

Goetz, J.P. LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morata S.A.

Honoré B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Dinámica de la

Normatividad, Madrid España: Narcea S.A.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Biblioteca del aula, 196.

SEP. (1997). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997*, México.

SEP. (2003). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres*, Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, México.

Taylor S, J y Bogant. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México: Paidós.

Tobón Tobón, S. (2006). *La formación de las competencias en la educación superior*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



INFLANDO GLOBOS EN BOTELLAS: MODELOS EXPLICATIVOS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO

L. Romero B.¹, J. Slisko I.², A. Utrilla Q

¹Universidad Autónoma de Sinaloa; ²Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tomás Alva Edison #1008, colonia Melchor Ocampo, C.P. 80230, Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. 6671301402, fax: 6677137860. Correo: ladislaorb@gmail.com

Resumen

Vista desde una didáctica de las ciencias, es necesario abordar la enseñanza basada en la elaboración de modelos explicativos. Así, el artículo que se propone a continuación tiene como objetivo explorar la construcción de modelos de pensamiento causal en estudiantes de 6° grado de primaria, 3er. grado de secundaria, y 3er. grado de bachillerato, como instancias necesarias para conocer la evolución de su aprendizaje. Para tal efecto se diseñó una actividad experimental que consiste en inflar un globo adentro de una botella, evidenciando lo importante de tomarlos en cuenta para la promoción del pensamiento científico.

Abstract

From a perspective in didactics of science, it is necessary to undertake teaching based on the development of explanatory models. Thus, the objective of this paper is to explore the construction of causal reasoning patterns in 6th, 9th, and 12th grade students as necessary instances to know the evolution of learning. To this end, we designed a pilot activity that involves inflating a balloon inside a bottle, with some variations, to which the students had to give explanations, showing the importance of taking

into account these explanatory models for the development of a scientific thought.

Introducción

Inflando globos en botellas: modelos explicativos de los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato, es un trabajo de investigación con la intención de encontrar los modelos de pensamiento causal que emplean los estudiantes de 6° grado de primaria, 3° de secundaria, y 3° de bachillerato, relacionado con el concepto presión, en el proceso de inflar un globo adentro de una botella.

Indagar sobre el pensamiento de los estudiantes nos orienta a conocer los modelos explicativos que utilizan para explicar los fenómenos y procesos en el mundo físico.

La problemática de explorar los modelos explicativos, entendido como construcciones personales basadas en ideas previas, creencias, representaciones o percepciones, creemos que son instancias necesarias para conocer la evolución del aprendizaje en los estudiantes. El modelo explicativo es un proceso de integración de todas las experiencias que el sujeto de manera individual utiliza para explicar un fenómeno o resolver un problema.

Materiales y Métodos

Las investigaciones realizadas sobre causalidad en la didáctica de las ciencias, han empleado diversas metodologías. En ellas, según Gutiérrez (2001), encontramos una característica común: la obtención de información a través de datos denominados “*de un primer nivel del pensamiento*”. Este término debe quedar entendido como *la información que produce de primera intención un sujeto ante un estímulo*, sea este fortuito, y para tal efecto se diseñó una situación experimental, que lo lleva a contestar un cuestionario escrito, y justificación de la respuesta, con la intervención de una secuencia que le haga repensar sus justificaciones que expresan espontánea y voluntariamente.

Se toma esta población de estudio con la intención de explorar el cam-

bio que se da en el pensamiento causal de estudiantes que, por un lado están dejando la infancia al mismo tiempo que terminan su educación primaria en edades que fluctúan alrededor de los 11 años de edad. En ésta edad, según Piaget (Gómez, 1984), los estudiantes están entrando a una etapa de “operaciones del pensamiento formal”, en cuyo caso, en condiciones no adversas, estas operaciones llegan a formar un sistema estable de estructuras de pensamiento, a los 14 ó 15 años de edad. Estas últimas edades corresponden a los estudiantes de la población de estudio de nivel secundaria. Siguiendo al autor, para esta edad los estudiantes tienen un nivel de pensamiento hipotético deductivo que se expresa en las formulaciones lingüísticas con proposiciones y construcciones lógicas. La población de estudio se extiende a estudiantes de 3er. grado de bachillerato, para conocer a qué nivel se ha consolidado este sistema de estructuras del pensamiento, reflejado en un pensamiento causal.

De esta manera, se busca la obtención y análisis de datos descriptivos, que pueden ser palabras escritas o dibujos que apoyan determinada explicación, dentro de dos categorías de análisis: teorías causales y reglas de inferencia. Para ello se usa una secuencia experimental previamente videograbada, que se reproduce para que los estudiantes puedan dar respuesta a un cuestionario semiestructurado.

La caracterización consiste en identificar, en el discurso o dibujos de los estudiantes, los enunciados o representaciones gráficas correspondientes a las teorías causales y a las reglas de inferencia, para construir el o los modelos de causalidad.

La investigación tiene como población de estudio 275 estudiantes en tres niveles educativos, integrada por 87 estudiantes de 6° grado primaria, 95 estudiantes de 3er. grado de secundaria, y 93 estudiantes de 3er. grado de bachillerato.

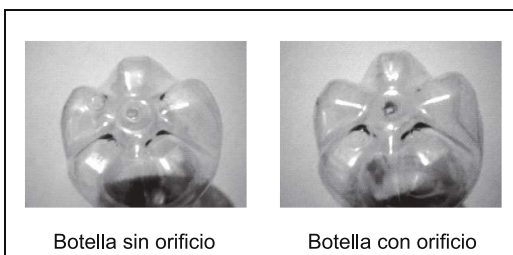
A continuación se muestra la distribución de estudiantes por nivel escolar, y promedio de edades.

Cuadro 1.- Edades predominantes de los estudiantes, por nivel escolar.

Nivel escolar	Rango de edad	Número de estudiantes
Educación Primaria	11 < Edad < 12	79
Educación Secundaria	14 < Edad < 15	77
Educación Media Superior	17 < Edad < 18	77

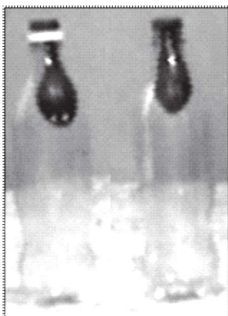
Presentación de la secuencia del video:

Para la preparación del video, primero se perforó una de las botellas. Esta perforación se le hizo en el centro del fondo, donde el borde que trae de fábrica pudiera ocultar a “simple vista” su existencia. Esta condición es la que permite que el globo se infle en esta botella, y es desconocida por los estudiantes. Se muestra en la (fotografía 1).



Fotografía 1. Vista del fondo de las botellas.

Al iniciar el video se presentan las dos botellas en pantalla. Se congela la imagen brevemente, alrededor de 5 segundos, para que los estudiantes las vean y puedan observar su similitud. Se muestra en la (fotografía 2).



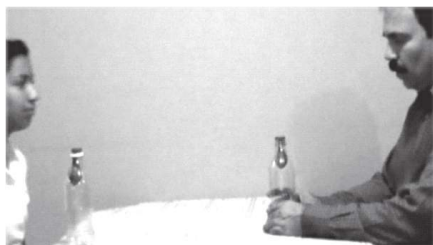
Fotografía 2

La niña y el hombre muestran las botellas, en primer cuadro de la proyección, para que los estudiantes observen en este acercamiento la colocación de los globos en las boquillas de las botellas. Los globos no muestran ninguna obstrucción (fotografía 3).



Fotografía 3

Se presentan en pantalla a la niña y el señor (fotografía 4a). Enseguida hacen el primer intento por inflar los globos. Se muestra la (Fotografía 4b).



Fotografía 4a. La niña y hombre.



Fotografía 4b. Ella no infló, él sí.

Se nota visiblemente la expansión del globo en la botella del hombre.

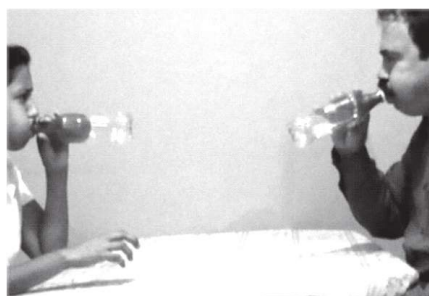
En este momento se pone en “pausa” la reproducción del video, y los estudiantes contestan la hoja # 1 del cuestionario.

Lo que observan los estudiantes es que la niña no puede inflar el globo, pero el señor sí. Este hecho lo tienen que explicar, e incluso se les pide que hagan una representación gráfica que ilustre su(s) explicación(es).

Ya que entregan esta hoja, se continúa con la reproducción del video. En esta parte, los estudiantes pueden observar el intercambio de botellas, manteniendo los globos en las mismas. Esto se ilustra en las Fotografías 5a y 5b.



Fotografía 5a. Intercambian las botellas.



Fotografía 5b. La niña pudo, él no.

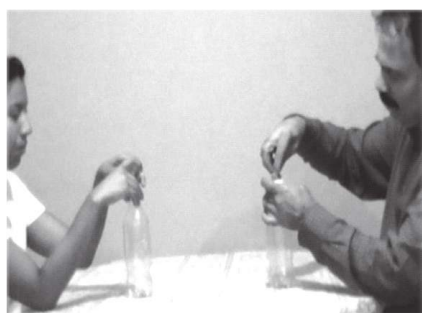
Se nota visiblemente la expansión del globo en la botella de la niña.

En este momento se pone en “pausa” la reproducción del video, y los estudiantes contestan la hoja #2 del cuestionario.

Ahora observan que la niña sí puede inflar en globo, pero el señor no. También tienen que explicar este hecho, y apoyarse de dibujos en dichas explicaciones.

Ya que entregan esta hoja, se continúa con su reproducción.

Ahora los estudiantes observan el intercambio de globos, para colocarlos en la otra botella, respectivamente. Se muestra en las Fotografías 6a y 6b.



Fotografía 6a. Intercambian los globos.



Fotografía 6b. Ella infló, él no.

Se nota visiblemente la expansión del globo en la botella de la niña.

Esta es la parte final del video. Los estudiantes proceden a contestar la hoja #3, siguiendo el mismo procedimiento que en las anteriores.

Ya que la entregan se les proporciona también la hoja #4. En ella hacen un análisis de las respuestas de las anteriores. Al contestar y entregar la hoja #4, se procede a hacer una explicación científica de lo que sucede con los globo al intentar inflarlos cuando están instalados en las botellas, como se observa en las fotografías y en el video.

Resultados

El análisis de la información inicia con la identificación de los modelos causales identificados en las hojas de respuestas. Slisko, *et al.* (2010) esta-

blece algo similar a esta clasificación:

- **Monocausales.** Se adjudica a una causa un determinado efecto.
- **Bicausales.** Se adjudica a una de dos, o bien a las dos causas, un determinado efecto.
- **Policausales.** Se adjudica a una de tres o más causas, o bien a todas, un determinado efecto.

Hay que destacar que los modelos bicausales y policausales que proponen los estudiantes en muchos casos son así según el número de causas que se mencionan, sin que haya una elaboración aceptable de los mecanismos causales que los relacionan con el efecto observable.

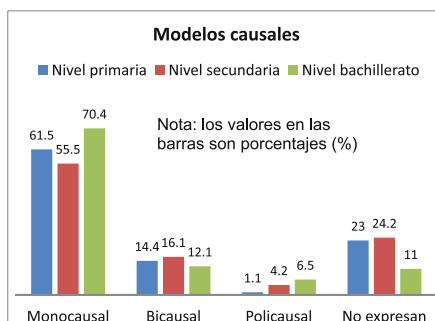
La gráfica 1 muestra los resultados obtenidos, notándose un predominio de modelos explicativos monocausales.

Discusión

Para su discusión, se presenta la información haciendo un comparativo entre los niveles escolares analizados.

Después de analizar los 275 cuestionarios: 87 de primaria; 95 de secundaria; y 93 de bachillerato, se pudieron identificar modelos causales del tipo monocausal, bicausal y policausal.

Como se puede apreciar, en los modelos monocausal no hay cambios significativos al comparar a estudiantes de primaria con los de secundaria y bachillerato. Los porcentajes nos muestran que persisten los modelos explicativos monocausales.



Conclusiones

Los modelos explicativos tienen su origen en creencias, percepciones basadas en experiencias, es decir, vivenciales o transmitidas verbalmente. Estos modelos explicativos pueden ser modificados de acuerdo a la experiencia a la que el sujeto es expuesto.

Al concluir el experimento encontramos que el estudiante, conforme iba integrando información cambiaba de modelo explicativo. Es decir, era capaz de ver evidencia nueva que lo hacía externalizar otra causa desechando la anterior.

Las explicaciones causales que pudimos detectar en los estudiantes estuvieron condicionadas por la modalidad de exhibición del video, el tipo de preguntas y la representación gráfica que se le solicitaba al estudiante sobre el experimento. Esto permitió conocer sus ideas, acerca de cómo piensan un problema o explican un fenómeno. El tipo de respuestas o modelos explicativos nos indican que pueden cambiar de un momento a otro y que los estudiantes al no tener un referente científico previo algunas veces la utilizan para salir del paso, inventando propiedades o condiciones de los materiales utilizados, o bien, daban respuestas factibles pero ajenas a las condiciones en las que se desarrolló la actividad.

De este modo podemos concluir, que la investigación realizada sobre las ideas del estudiante de cómo inflar un globo dentro de una botella permitió construir un inventario de informaciones sobre las ideas de los estudiantes y hacer una lista de ideas erróneas, pero explicativas a situaciones que evidencian su estructura mental, subyacente a un modelo explicativo de razonar ante un problema. En este sentido, podemos, para el nuevo aprendizaje, dar cuenta que estas formas de pensar espontáneas, arrojan información del sentido común, que organiza la experiencia cotidiana, sea describiéndola o explicándola, sin embargo, en algunos casos poseen elementos compatibles con la explicación científica.

Las representaciones previas funcionan, muchas veces, como obstáculos para el nuevo aprendizaje. Por este motivo, los estudiantes pasan por su escolaridad conservando representaciones inmutables a pesar de la avalancha de información académica a que se hallan sometidos.

Bibliografía

- Chirínios, R. (2007). *El problema de la explicación en la ciencia*. Las explicaciones causales en Van Fraassen. *Opción*, Año 23, Número 53, 140-155. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=310_05309 (consultado 12 de septiembre de 2011).
- Corona C. A., Slisko J., Meléndrez B. J. G. (2007). Haciendo ciencia en el aula: los efectos en la habilidad de falsear diferentes hipótesis sobre la flotación y en las respuestas, a la pregunta “¿porqué flotan las cosas? *Latin American Journal of Physics Education* 1(1), 44–50.
- Driver R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las ciencias* 6(2), 109–120.
- Flores C. F. (2000). *La enseñanza de las ciencias. Su investigación y sus enfoques*. México: Ethos Educativo.
- García C. B., Jiménez V. S. (1996). Redes semánticas de los conceptos de presión y flotación en los estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1(2), 343–361. (Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000205.pdf> Consultado 15 de julio de 2011).
- Gil P. D., Macedo B., Martínez T. J., Sifredo C. Valdés P., Vilches A. (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Giordan A. (1997). ¿Las ciencias y las técnicas en la cultura de los años 2000? México: Kikiriki
- Gómez, P. M. (comp.). (1987). *Psicología Genética y Educación*. México: SEP.

- Greca I. M. R., Moreira M. A. (1998). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. En *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Porto Alegre 15(2), pp 107–120.
- Gutiérrez R. (2001). *Coherencia del pensamiento espontáneo y causalidad. El caso de la dinámica elemental*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid. Editado en CD-ROM: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid (ISBN: 84-669-0303-8). Madrid.
- Johnson L. (1997). Entrevista a Philip N. Johnson Laird, citado por García J. A. UNED. Facultad de psicología. Madrid, 1988.
- Khun T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Oliva J. M. (2001). Distintos niveles de análisis para el estudio del cambio conceptual en el dominio de mecánica. *Enseñanza de las ciencias* 19(1), 89–102.
- POZO, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor Libros.
- Pozo J. I. (1988). *Razonamiento y formación de esquemas causales. Tesis doctoral*. Universidad de Madrid.
- Slisko J., Madrigal G. A. (2010). Un frasco flota en el agua y se hunde en el aceite: ¿cómo los alumnos de bachillerato explican tales hechos y qué predicen para una situación más compleja? *Latin America Journal of Physics Education*. 3(2), 380–387.
- Treagust D. (2004). Comprensión de los estudiantes acerca de la naturaleza descriptiva y predictiva de los modelos escolares en química orgánica. *Revista Eureka, sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*.



UN ACERCAMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pedro **Ortiz Oropeza**¹; Rosa Ilda **Bello Jiménez**¹; Luis **Lozano Ortiz**¹; María Del Carmen **Jaimes Ruiz**¹ y Otilia **Pastrana Galarza**¹

¹Centro de Actualización del Magisterio de Iguala. Carretera Iguala-Chilpancingo Km. 1.5, colonia Burócratas, Iguala, Gro. C. P. 40090. Correo: Oro_paaeiuiive@live.com.mx

Resumen

El trabajo analiza desde una perspectiva de estudio fenomenológico hermenéutico, el sentido práctico que los profesores del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala le otorgan a la planeación curricular, en la implementación de un nuevo Plan de estudios. El análisis institucional, es el marco para analizar la implementación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, en una institución donde se desarrollaron diversos programas de formación de docentes y en el 2000, inició su incursión en una nueva licenciatura, aunque mantuvo por seis años la modalidad semiescolarizada y la atención a personal de la Secretaría de Educación en la entidad. Seis años después, las políticas educativas permitieron la participación de los profesores la oportunidad de impartir la modalidad escolarizada, para trabajadores y primero y para egresados de bachillerato posteriormente.

Abstract

The article presents results of research conducted at the Center Magisterium of the Iguala, Guerrero. Explore the practicality from teachers, teacher educators, conduct training activities for teachers. The authors share research results.

Introducción

La palabra planificar está íntimamente vinculada con la práctica de la enseñanza desde su formalización en un espacio escolar establecido para tal fin. Luego entonces, el término ha adquirido diversas connotaciones.

Materiales y Métodos

Actualmente, existen muchos desarrollos en torno a este tema, sin embargo, se retomaré principalmente relatos de profesores del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala para construir algunos argumentos.

Resultados

A continuación se muestran relatos de sesiones de clase, seguido de algunas ideas expresadas por los propios autores para evidenciar el sentido práctico de los docentes sobre el proceso de la planeación didáctica.

Les dije que íbamos a revisar el concepto que los muchachos habían estudiado sobre motivación. Después lo íbamos a tratar de llevar un poquito a la práctica. Entonces, bueno iniciamos así, todos tenían investigado un concepto de motivación.

Les pedí que lo investigaran donde quisieran, en Internet, en diccionarios. Donde quisieran. Integré binas por afinidad y les pedí que construyeran uno solo a partir de lo que llevaban. Ya que terminaron, expusieron sus conceptos de lo que era motivación y dieron su opinión de lo que ellos pensaban que pudiera ser, o como pudiera estar explícita esa motivación dentro de un aula de clases.

Otra tarea que les había pedido, era que buscaran a partir de los conceptos de motivación una actividad que pudiera ser aplicable dentro del aula de clases cuando fueran a prácticas. Para eso solicité que integraran equipos más grandes para que diera tiempo.

Entonces, cada equipo de cuatro, buscó una actividad, de las que llevaban, examinaron una para ponerla en práctica. Y ahí surgieron varias actividades, algunas de las actividades si llevaba algunas cuestiones que pudieran utilizar como técnicas para analizar un contenido, o para revisar una lectura, pero hubo actividades que fueron más a la cuestión de distención, es decir si estás

cansado, despierta un poquito.

Después de eso, revisamos la parte de un texto, de Jesús Alonso Tapia, que habla de motivación en la educación. Entonces se hizo el análisis de las interrogantes y las respuestas, tratando de intercalar, o de integrar lo que habíamos hecho con lo que decía el autor de la lectura de motivación.

Realizamos un alto, para trabajar unas guías de observación y unos guiones de entrevista. En la próxima semana se van a observar. Les dije que probablemente algunas de las actividades que ellos habían puesto en práctica ahí, les pudieran ser útiles durante la observación, porque, aunque ellos nada más van a observar, hay ocasiones que los maestros se ausentan y les dicen haz una actividad.

Integré equipos de observación para que llevaran la misma guía por escuela. Partimos de las temáticas que vamos a revisar, tanto de los textos como en el análisis. Por ejemplo, en este caso la temática fundamental es observar a los alumnos ¿Qué hacen dentro de la escuela? ¿Qué hacen dentro del salón? ¿Cuáles son sus intereses?

También se retoma la cuestión de la motivación. Por eso me interesaba verla un poquito antes. Dentro del guión de entrevista, pedimos que contesten ¿Qué consideran que es más motivante para ellos? ¿Qué materia? O ¿Cuándo consideran que un maestro les imparte la clase de manera atractiva o de interés? Entonces, los muchachos incluyeron preguntas que tuvieran que ver con la cuestión de la motivación. La clase culminó cuando cada equipo presentó sus guiones de entrevista y el guión de observación que van a llevar para realizar la visita. (Silvia, 2010, pp. 30-33)

Tal vez lo que hice un año anterior, trato de que el siguiente sea otra cosa. Sea mejor. Y yo creo que, pues eso se refleja en el trabajo, y a lo mejor en la simple planeación. Aun cuando sea una misma asignatura, no retomo las actividades anteriores. Trato de que sean diferentes. Planear algo..., o proponer cuestiones diferentes que si lleven al logro de un buen aprendizaje. Entonces, yo creo que se ha construido principalmente de todos los saberes que he obtenido, de la experiencia que he tenido al estar aquí (Silvia, 2010, p. 25).

La secuencia de actividades desprendida de la sesión de clases descrita

lleva a distinguir al menos siete momentos 1. La investigación previa, 2. Las indicaciones sobre el trabajo a realizar, 3. La construcción del concepto de motivación, 4. La socialización del concepto, 5. El desarrollo de actividades motivadoras, 6. El trabajo con la guía de observación y guiones de entrevistas para los adolescentes y 7. La puesta en común de las guías y los guiones.

En la sucesión se nota la coordinación de la profesora en cuanto a indicar las finalidades de cada actividad, la relación de la tarea con la formación de los estudiantes, el papel de los conceptos en el trabajo docente; así mismo, asume el papel de orientadora en cuanto amplía la información sobre la motivación, sobre el comportamiento de los profesores y autoridades de las escuelas secundarias, al plantear y responder preguntas. Las acciones emprendidas y el modo de hacerlas se han constituido a partir de los procesos de formación en los que se involucra la profesora y al estar en el Centro, según reveló.

Con la intención de profundizar en los argumentos esgrimidos por la profesora y el análisis que realizo, rescato algunas ideas de Shulman (2005), quien explica algunos elementos sobre el tratamiento didáctico de los contenidos de enseñanza, al respecto expresa lo siguiente: La preparación [de la clase] supone el análisis y la interpretación crítica de los materiales a enseñar en función de la manera particular que tiene el profesor de entender la materia (Ben-Peretz, 1975). Es decir, examinamos a fondo el material de enseñanza a la luz de nuestra propia forma de comprender y nos preguntamos si es “apropiado para ser enseñado”. Este proceso de preparación incluirá normalmente 1) la detección y corrección de errores por acción u omisión en el texto; y 2) los procesos fundamentales de estructuración y segmentación del material en formas que se adapten mejor a la comprensión del maestro y, en perspectiva, más adecuadas para su enseñanza. También realizamos un profundo análisis de los objetivos o fines educativos (p. 21).

Similarmente, Silvia hace una interpretación de las asignaturas que imparte y actúa en consecuencia para anticipar los resultados esperados, sobre el particular señala: *que el trabajo con sus asignaturas le obliga a buscar cosas más específicas, para poderlas llevar al aula y que valoren que la asignatura va a ser de utilidad* (p. 28), cuestión que se observa en la relación que estableció con el tema de la motivación y las actividades

a desarrollar por los estudiantes en las escuelas secundarias a las que visitarían posteriormente. Resultan evidentes los momentos establecidos por la profesora para integrar paulatinamente información y la participación colaborativa de los estudiantes normalistas.

Un caso evidente de resignificación de la planificación es el del profesor Raciél. Él nos relata su forma de trabajo en la licenciatura en educación media, revela un proceder meramente intuitivo, era su forma de entender y desarrollar la enseñanza, específicamente dice: *Cuando yo empecé a trabajar aquí, pues, solamente me daban mi programa y yo sabía cómo le hacía y a la buena de dios hacía las cosas. Claro, siempre traté de cumplir con esos contenidos. Pero otro detalle es que antes en los programas no se especificaba tanto sobre los propósitos* (Raciél, 2011, p. 5).

Al avanzar en la sesión de entrevista, el mentor reflexiona sobre la forma en que trabaja ahora y lo que él denomina nuevos métodos de enseñanza, veamos lo que dice: *Pero ahora soy más dado a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo diferentes. Utilizo ya los mapas conceptuales, utilizo mapas mentales, utilizo resúmenes, utilizo la enseñanza magistral. En fin, voy probando muchas cosas más que antes no hacía. Antes era demasiado expositor y ahora trato de que mis alumnos participen, les dejo que lean, al otro día analizamos el material y de alguna manera, ha cambiado mi manera de trabajar* (Raciél, 2011, pp. 6-7).

Como se puede observar, relacionarse con los planteamientos del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, le facilitó transformar su forma de pensar y realizar la acción docente. Nuevamente, aparecen como elementos vinculados en la organización de actividades, las formas de tratar los contenidos y las finalidades para hacerlo.

¿Los casos analizados son prototípicos de lo que realizan los demás profesores en el CAM-Iguala? De ninguna manera. Resulta ilustrativo también mostrar otra forma de realizar las planeaciones comentada por un docente de la generación fundante. He de recordar a los lectores la trayectoria del profesor, dicha amplitud le ha permitido desarrollar al menos tres tipos de programas (de actualización, de la Licenciatura en educación media y de la Licenciatura en educación secundaria). Para asistir a impartir un curso de actualización el entrevistado comentó: *nos exigían una carta descriptiva. Le*

llamábamos de otra manera, no recuerdo ahorita el nombre, pero donde decíamos de ocho a ocho treinta, fiesta de presentación; de ocho treinta a nueve, exposición; de nueve a esto, explicación de las láminas (Jesús, 2009, p. 26)

Sobre su trabajo en la licenciatura en educación secundaria expresó: *En la primera llege, les doy mi nombre, más si no me conocen, llevo mi gafete. Porque le digo, teníamos muchos cursos. Ahí aprendimos: comiendo pastel, partiendo el pastel, voy a Acapulco, se llamaba a París, pero ahora, le modifica uno; la carta Rusa, la ventana de Johari, la construcción y destrucción del mundo, islas. Y muchas más técnicas.*

Aplico una técnica que de antemano selecciono. Les hablo de la materia que les voy a dar. ¿Cómo se llama, cómo vamos a trabajar, cuáles son los propósitos generales, cuáles son los propósitos específicos? Anteriormente manejábamos fascículos. Y les decíamos el objetivo general del curso, objetivo general de la unidad, objetivo particular, objetivo específico. ¿Cuál es el objetivo particular? Lo que les voy a dar. ¿Cuál es el objetivo específico? Qué es lo que tú vas a aprender como alumno. Sí, son dos cosas distintas. Entonces les hablamos de todo eso. Les decimos de los bloque (sic), ahora son bloques. Cuántos bloques tiene el área que vamos a dar, la asignatura, cuáles son los propósitos de cada bloque, cuáles son (sic) la bibliografía de cada bloque, ¿cómo vamos a evaluar?, y ¿qué es lo que se espera del curso? ¿Qué es lo que se espera para ellos? ¿Qué es lo que se espera del egresado? El perfil del egresado, ahora le llaman así en esa forma.

En la narración del profesor deseo destacar dos cuestiones. La primera en torno a la organización rigurosa de las actividades de actualización, hasta el punto de cronometrar cada una de las acciones a desarrollar. Las cartas descriptivas se ajustaban a las formas de trabajo desprendidas de planteamientos conductistas de la enseñanza con una fe ciega en el potencial de los estímulos contenidos en cada actividad. Bastaba con la organización sistemática de éstas para obtener los cambios de conducta esperados. Así mismo se observa la prioridad otorgada a las técnicas de motivación, en consonancia con las ideas pedagógicas arriba planteadas.

El segundo asunto sobresaliente es la resignificación expresada por el profesor respecto de las actividades realizadas en un primer encuentro con los estudiantes. No obstante, la gran cantidad de técnicas mencionadas en

la sesión de entrevista, revela la encarnación de la habilidad para movilizar lúdicamente las sesiones de trabajo. A su vez, esta habilidad hace emerger una idea técnica de la docencia, complementada por el énfasis otorgado en segundo lugar a los objetivos generales y específicos de la asignatura y de la sesión, la meticulosa revisión de los objetivos, las actividades y la bibliografía por bloque. No obstante, me llama la atención el engarce que hace con las finalidades de la asignatura y de ésta con el perfil de egreso. Así mismo, la distinción efectuada entre lo que se espera del estudiante y del profesor.

Por ser habilidades encarnadas, resultó difícil para el profesor externar los argumentos justificantes de las elecciones didácticas y el modo de realización de las mismas. Simplemente son cosas que el entrevistado ha construido a lo largo de su trayectoria en el Centro, en relación con las experiencias académicas vividas y la interacción con diversos profesores de su generación y de otras, así como de una gran variedad de estudiantes con quienes ha trabajado.

Hablar de la planificación cómo hemos visto es lugar común para los profesores de cualquier nivel educativo. Autores como Zabala (2000 y 2008), Perrenoud (2007 y 2008), Zavalza (2005), Merieau (1998), Tejada (2005 y 2009), entre otros, ponderan la habilidad de planificar la práctica como un conocimiento básico para ejercer la docencia. Además de lo ya mencionado, los investigadores señalan el papel preponderante de dos cuestiones más: el conocimiento sobre los educandos y la habilidad para poner en contexto la acción didáctica.

En los relatos de los profesores aparecen los estudiantes, así como algunas características observadas por los primeros y comentadas en las sesiones de entrevista. La profesora Otilia, en alusión a los ajustes que realiza a sus programas menciona: *que para hacer adecuaciones a sus programas toma en cuenta las necesidades de los alumnos, como el hecho de que trabajen con materiales vigentes, que les sirvan para cuando egresen* (Otilia, 2011, p. 11). Otra forma de tomar en cuenta a los estudiantes tiene lugar durante las sesiones de clase y ella detecta en la reacción de sus alumnos que algo no encaja con lo que espera suceda, el relato contiene lo siguiente: *Cuando, también de repente, los ejercicios que ahí plantean, yo veo la necesidad, pero eso lo puedes ver cuando estás frente al grupo, cuando indagas, pues, con ellos. A veces nada más con verles la cara y sé que no me están entendiendo*

nada. Ese es el momento en que yo me paro y digo: A ver, tal vez les estoy hablando de cuestiones que ellos todavía no me entienden porque no han entendido lo de atrás. Si, a veces en las simples fracciones, aun cuando ya son muchachos de licenciatura, si yo veo que abren sus ojotes muy grandes, para mí esa es una alerta. Entonces, me paro y digo, a ver, si no sabemos hacer fracciones, vamos a hacerlas. Ahí es cuando digo, tengo que agregar. Tengo que agregar esto, aunque no lo marque el programa, ni esto ni lo otro (Otilia, 2011, p. 12).

Dos son las preocupaciones y ocupaciones de la profesora, que los estudiantes trabajen con materiales vigentes, dice ella, que se refiere al desfase que tienen los programas de la licenciatura en educación secundaria, puesto que fueron diseñados antes de la reforma al nivel, algunas actividades sugieren trabajar con los materiales curriculares del plan 1993 de educación secundaria. La preocupación es legítima y está dirigida al desempeño de los estudiantes normalistas. Por otra parte, menciona los agregados efectuados a los programas cuando detecta algún déficit en los estudiantes. Los futuros docentes deben comprender los temas tratados en matemáticas, si no lo logran, la profesora detiene la secuencia y trabaja lo que a su juicio es la causa de la falta de comprensión.

Otro de los profesores que se refieren en reiteradas ocasiones a los estudiantes durante la planeación de sus clases es Raciél, quien comenta: *Y cuando estoy planeando, sé qué temas voy a ver, que materiales voy a analizar con los alumnos. Y entonces en ese momento, yo determino cuál es la estrategia que voy a utilizar. Si voy a utilizar un resumen, si voy a utilizar una lectura comentada, si voy a utilizar mapas conceptuales o si ellos van a investigar algo relacionado con la lectura, o ellos van a exponer algunos temas que a mí me interesa que investiguen. Días antes de clase, como en este semestre tengo dos días de clase, jueves y viernes. Y entonces, el lunes estoy leyendo mis materiales, identifico las ideas principales, y cuando llega el momento de mi clase, ya sé a qué es lo que tengo que darle mayor énfasis, para que mis alumnos lleguen a esas conclusiones (Raciél, 2011, pp. 10-11).*

Resulta significativo el hecho de que al pensar en las acciones a desarrollar lo haga en un sentido colaborativo con los estudiantes y no asuma la tarea de forma unilateral. Definitivamente hay acciones que son delegados a los estudiantes como las investigaciones o las exposiciones, no

obstante el profesor piensa en las conclusiones a extraer.

A propósito de los procesos de pensamiento e imaginación didáctica realizados por los mentores, reflexionaré sobre lo expuesto por Martha en relación con el origen de las ideas desprendidas de la lectura y sobre todo, de la comprensión del propósito principal de la asignatura a desarrollar.

La entrevistada comenta que cuando tiene que trabajar un programa, lo primero que hace es leerlo, ver los propósitos. Con estos elementos, se forma una idea de lo que debe hacer. Ella lo manifiesta de la siguiente manera: *y, bueno, eso es lo primero que hago: leerlo, comprenderlo -el propósito principal-, y ya, en base a eso, yo ya me estoy imaginando cómo voy a trabajar la asignatura, como voy a llevarla a cabo.* (Martha, 2011, p. 7)

Todos los profesores hacen referencia a los propósitos u objetivos del Plan de estudios o de las asignaturas que imparten. No obstante, no todos ponen el énfasis que la profesora en el potencial imaginativo inherente a un enunciado propositivo. Como si al descubrir el significado y el sentido del mensaje emitido por quien redactó esa parte del programa, existiese un diálogo entre el autor y el ejecutor.

Discusión

Consideremos este ejemplo como una expresión de la acción social donde la formación de docentes se convierte en el vínculo entre el diseñador de un programa para tal fin el agente responsable de su puesta en acto. La comprensión del programa se torna en acto social en consonancia con Luckmann (1996) en tanto se realiza la conexión explícita entre proyecto y ejecución. Reconozco la omisión cometida al no explorar con mayor profundidad este aspecto en los profesores, no obstante, es una temática susceptible de ser abordada con interesantes hallazgos para el campo.

Definitivamente coincido con los planteamientos de la socialización expuestos por Sennett (2012) en relación con el producir y el reparar. Mencionaba anteriormente el proceso de encarnar habilidades en el trabajo artesanal, implicados en éste el ritmo y el ritual. Definitivamente continuó adherido al aspecto del ritmo, en la consecución de habilidades para la planeación. Con lo expuesto anteriormente sobre las acciones de planeación narradas por los entrevistados, resulta ilustrativa la idea del

carcaj propuesta por el autor para referirse al conjunto de herramientas dispuestas para la ejecución de una tarea y relacionada con la noción de *habitus*. Los profesores a lo largo de su interacción con los programas de las asignaturas que imparten han construido, reparado o reconstruido formas de ser y hacer. Al respecto, las ideas del propio Sennett resultan apropiadas:

Conclusiones

La imagen del *carcaj* es importante en el desarrollo de las habilidades. A veces se tiene la idea de que la cualificación profesional consiste en el dominio de una única manera correcta de realizar una tarea, de que a cada fin corresponde exclusivamente un medio. Una visión más completa del desarrollo abarca el aprendizaje de diversas maneras de abordar el mismo problema. El *carcaj* lleno de técnicas permite el dominio de problemas complejos: es muy raro que una única manera de actuar sea útil para todos los fines (Sennett, 2012, p. 284) Paulatinamente, los docentes arriban a diversos grados de dominio en el planear, la práctica y el tiempo de dedicación les conducen a encontrar formas cada vez más simples y efectivas de lograr sus propósitos educativos, a lo que usualmente suelen denominar *estrategias* o *actividades prácticas*.

Agradecimientos

Un agradecimiento al personal docente del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala por haber compartido al Cuerpo Académico en Formación: Formación Docente Practicas y sus experiencias para el desarrollo de la presente investigación.

Bibliografía

- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Estrategias, políticas y placeres de la convivencia*. Barcelona: Anagrama.



CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A. L. Gavia P¹

¹Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Maestra de Educación Básica en Jefatura de Sector III de Educación Especial y Catedrática de postgrado de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Dirección. Av. San Miguel 2573. Fracc. Nueva Vizcaya, C.P. 80025, Culiacán, Sin. Tel. 6674748723. Correo: algavia@hotmail.com

Resumen

Trabajo de investigación hermenéutica realizado con diecisiete maestros de educación primaria regular y especial con el fin de estudiar sus creencias sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual. Se develan las creencias docentes en torno a la influencia que el contexto tiene en la proliferación de los problemas de conducta y la discapacidad. Se hace un acercamiento al referente teórico desde las creencias, los docentes, de educación regular y especial, tienen en común que sus creencias en torno a la discapacidad intelectual están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la discapacidad intelectual. Por otra parte se encontró que los maestros, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos. Finalmente las estrategias y estilo para configurar el orden también estaban fundamentados en sus creencias, los docentes de primaria y de educación especial utilizaban estrategias correctivas, aunque estos últimos también utilizaban estrategias cognitivas.

Introducción

Es importante reconocer que a través de la educación especial se

ha hecho uso de una pedagogía correccional. Se ha trabajado en la compensación y en la remediación, pretendiendo lograr una nivelación en el aprendizaje o una malentendida “normalización”. Lo cual tiene que ver con las creencias que los maestros van construyendo a lo largo de su actividad docente, tales creencias están condicionadas socialmente, es decir, dependen de la historia de vida de cada individuo y su relación con el entorno y de la interacción con otros sujetos, que van nutriendo y permeando su pensamiento y por lo tanto su propio accionar (Villoro, 1982).

Está bastante documentado que se tienen alumnos con problemas de conducta en todas las escuelas, pero, ¿es posible que una cantidad de esos alumnos tenga discapacidad intelectual?, ¿cuáles son las creencias que el docente tiene de la discapacidad intelectual y de los problemas de conducta?, ¿Cuáles son las causas que originan un problema de conducta en el salón de clases?, ¿qué implicaciones tienen las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y de la discapacidad intelectual en su práctica educativa?.

Estas preguntas tuvieron respuesta a través de la interpretación de lo dicho por diecisiete maestros que laboran en el nivel primaria en algunas escuelas urbanas del municipio de Culiacán, el cual se caracteriza por tener un alto índice delictivo y de violencia. Ocho de estos maestros eran docentes de educación primaria regular y nueve eran maestros de apoyo, profesionales de la educación especial.

Justificación. Las acciones en el aula dependen de la mirada del profesor, razón que cobra relevancia a la hora de indagar las creencias de los profesores sobre los alumnos con problemas de conducta y con discapacidad intelectual, lo cual justifica plenamente esta investigación.

Por otra parte también es importante mencionar que las estadísticas semestrales (SEPYC, Departamento de Educación Especial, 2007) reportaron que un gran número de los alumnos atendidos por educación especial en las escuelas primarias indican que sus dificultades están asociadas a trastornos de la conducta y un mínimo porcentaje a una discapacidad.

Además las listas de espera de alumnos con necesidades educativas transitorias siguen en aumento porque la prioridad eran aquellos alumnos

que tienen discapacidad (Ley General de Educación: Art. 41:1993).

Contar con evidencias producto de este trabajo investigativo, pone en situación de reflexión para el diseño de políticas educativas que fortalezcan el trabajo docente, ya que este puede diferir con las intenciones y objetivos de los planes de desarrollo educativo nacional. Así que el análisis de los datos permitirá a la autoridad competente retomar los resultados y generar cambios significativos y de raíz en la atención de los niños con problemas de conducta y discapacidad intelectual.

Aunado a lo anterior se encontró que no hay investigación de creencias de este tipo, en torno a los problemas de conducta, la discapacidad intelectual y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, explorar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual y sus posibles implicaciones en la enseñanza, fue de gran relevancia.

Por lo tanto, el *objetivo general* que se planteó en esta investigación fue explorar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual y sus posibles implicaciones en la enseñanza. Derivados de este objetivo se reconocen los siguientes *objetivos específicos*:

- Conocer los trastornos de conducta presentes en edad escolar en alumnos con discapacidad intelectual.
- Aproximarse a las creencias del profesor de educación primaria regular y del maestro de educación especial, en relación al concepto de problemas de conducta y discapacidad intelectual.
- Encontrar las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las creencias de los docentes acerca de los problemas de conducta en los alumnos con discapacidad intelectual.

Al interactuar con los docentes antes y durante la investigación se concibieron algunos *supuestos de investigación*, denominados así por el carácter cualitativo de la misma.

El primero expresa que la existencia de un mejor dominio de enfoques teóricos en la práctica educativa de los profesores de educación regular y especial, permite que el trato y manejo de los alumnos con discapacidad

intelectual y trastornos en la conducta sea más justo y adecuado.

Otro supuesto es que las creencias de los maestros con respecto a los trastornos de la conducta y la discapacidad intelectual inciden en los procesos de enseñanza.

Por último, también se cree que los alumnos con discapacidad intelectual, en la generalidad tienen problemas de conducta, debido a que no pueden anticipar o controlar algunas conductas.

Materiales y Métodos

La hermenéutica como metodología de investigación en educación.

En los últimos años se ha reconocido la hermenéutica como método de investigación en el ámbito de la educación, ésta tiene como eje central la interpretación y la comprensión. Gadamer (2001) es considerado uno de los principales exponentes y expresa que en la ciencia natural el sujeto se distancia del objeto de estudio, pero en la ciencia de la subjetividad y la interpretación no es posible hablar de ese distanciamiento. En la lectura hermenéutica no hay mediación absoluta entre historia y verdad, pues intervienen el pensamiento del ser humano y la historia de vida del sujeto, en su interacción con los otros. Por ello Gadamer expresa: "El interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia...Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual." (Gadamer: 200:370-371).

Ahora bien, comprender es también aplicar. Gadamer (2001) cita dos tipos de hermenéutica práctica: la hermenéutica teológica y la hermenéutica jurídica. Pero en educación también se habla de una hermenéutica práctica, porque la interpretación del hecho educativo tiene total relación con la experiencia educativa, con la enseñanza y el aprendizaje. Además que como investigador no hay desprendimiento total, pero se entiende al investigado como personaje con su propia historia, con su propia verdad. No obstante, el que reflexiona y cuestiona su propia práctica o el hecho educativo permanece en constante mejora,

bien lo expresa Gadamer, “el que quiera pensar tiene que preguntarse”. (Gadamer: 2001: 453).

En la investigación se utilizó la entrevista en profundidad, también denominada semiestructurada, porque se considera ésta como un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado sobre temas a profundizar. No contrasta teorías, profundiza, se utiliza también sólo para analizar cómo otros ven el problema y por supuesto en ese diálogo emergen las creencias. De ahí que ligado a la sociología y a la antropología “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.” (Rodríguez et-al: 1999: 168).

También se consideró el método hermenéutico por su naturaleza interpretativa como Dilthey aclara *toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica* (Martínez:200:120). Por otra parte también Heidegger (1974) destacó el aspecto hermenéutico del conocimiento. Para él, la hermenéutica no es un método que se enseñe y se aplique posteriormente por los investigadores y el ser interpretativo es parte de la naturaleza humana, por lo tanto, la interpretación no es un instrumento, sino una realidad humana, el modo natural de ser de los seres humanos (Martínez, 2001).

Algunos referentes teóricos.

Clarizio, Harvey y Mccoy, George (1981) son autores que aportaron a la investigación en cuanto a los trastornos de la conducta, Funes, Jaime, (1982), de manera más específica ayudó a comprender la delincuencia infantil y juvenil y sobre problemas afectivos y de conducta en el aula se hace referencia a López, Félix (Compilación de Marchesi, Alvaro, 2002).

Fue importante investigar la postura más actualizada de la Discapacidad Intelectual Definición, clasificación y sistema de apoyos, de Luckasson, R. y cols. (2002) y Verdugo, Miguel Angel (2002). Por su parte Bigge, Morris (1996) en Teorías de aprendizaje para maestros contribuyó en la clarificación de las principales corrientes teóricas. Entre las cuales destacan de las corrientes cognitivas Piaget con su Psicología Infantil, Aprendizaje y Constructivismo, así como Vygotski, Lev Semiónovich, (1995,1996) con los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo, Mediación, Inteligencia, Origen

conducta social y cultural.

Igualmente Gadamer (2001), aportó un gran sustento teórico metodológico desde la hermenéutica con el análisis de la historia efectual y tradiciones que contribuyen a las creencias docentes, objeto de estudio de la investigación.

Finalmente, Luis Villoro (1994) fue un eje transversal de la investigación, debido a que la atraviesa con los constructos teóricos de creer, saber, conocer y la visión interaccionista de la creencia, al analizar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y de la discapacidad intelectual.

Para analizar la realidad de los docentes, sus creencias, se organizaron los datos obtenidos en cinco categorías de análisis: Incidencia y contexto social, Un acercamiento al referente teórico del docente desde las creencias, Discapacidad Intelectual y creencias, Creencias docentes y problemas de conducta y Estrategias y estilos para configurar el orden.

Resultados

Incidencia y contexto social

Ambos docentes, de educación primaria regular y especial, coincidieron en que no todos sus alumnos con discapacidad intelectual tenían problemas de conducta. Reconocen como conductas problemáticas aquellas que se relacionan con la agresividad, la hiperactividad y la conducta negativista desafiante, es decir, aquellas que alteran el orden e interrumpen el curso de la enseñanza.

Los problemas de conducta no son una característica inherente a la discapacidad, pueden o no presentarse en menor o mayor medida dependiendo de los apoyos proveídos, la tolerancia y manejo que se haga de la situación, pues ya no se define a la discapacidad intelectual como una condición estática, sino socialmente condicionada y variable (AAIDD: 2002).

Los docentes sostienen la creencia en la influencia que ejerce el entorno familiar en el desarrollo de la conducta. Se distingue una diferencia significativa entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo. Los

primeros, excepto uno de ellos, no reconoce el contexto escolar, como una posible fuente generadora de problemas de conducta. Los maestros de grupo regular consideraron entre sus creencias que los problemas de conducta son generadores de problemas de aprendizaje, aunque en realidad son variables que se potencian mutuamente.

Un acercamiento al referente teórico del docente desde las creencias.

Ni los maestros de grupo ni los maestros de apoyo, sustentaban su labor en un referente teórico elegido según su preferencia, sino más bien fue el fundamento de su práctica docente, las tradiciones docentes y la experiencia derivada de sus creencias.

Los maestros de apoyo eran más pacientes y tolerantes con los alumnos porque era parte del estilo y lo esperado de un maestro de educación especial producto tal vez de la historia efectual que había dejado huella en las prácticas docentes. Los maestros de grupo tenían la firme creencia de que son los maestros de apoyo a quienes les corresponde la atención de los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, ya que consideran que son los que están preparados para ello, pero éstos no se sienten preparados en el área.

La práctica de la mayoría de los profesores de educación regular estaba compuesta por acciones y estrategias conductistas. El control y el orden era el principal objetivo del profesor de grupo. En tres de los maestros de grupo de primaria entrevistados, emergen creencias de tipo cognoscitivo, creían que podían modificar la conducta y utilizaban estrategias creativas. Y aunque no existe una tendencia generalizada entre los maestros de grupo predomina la tendencia hacia el conductismo y en menor medida hacia la psicología social cognitiva, aunque lo ignoren y lo realicen sólo como parte de lo que la experiencia y la práctica les ha brindado.

Igualmente, ninguna maestra de apoyo hace mención de un referente teórico explícito, es más bien la experiencia la que va creando un estilo de intervención. Todas utilizan estrategias y estilos de enseñanza de ambos enfoques, cognoscitivo y conductista.

Discapacidad intelectual y creencias

Los profesores de grupo expresaron su creencia sobre la discapacidad

intelectual basados en las características internas de los niños, en los sentimientos que provocan en ellos y en la capacidad para aprender. Se sugiere mayor capacitación en contenidos no solo académicos, sino también sociales, culturales y emocionales.

Los maestros de grupo la definían como limitaciones para aprender, otros la explicaban como niveles de inteligencia o grados de discapacidad, otros como sinónimo de aprendizaje y como rezago escolar. Algunos consideraron que tenían capacidades para aprender.

Entre las maestras de apoyo se pueden distinguir dos grupos, cinco de ellas expresaron sus creencias sobre la discapacidad intelectual basados en las características de los niños (principalmente agresividad e hiperactividad) y cuatro que se fundamentaban en dos o más áreas de desarrollo.

La dificultad para transitar a otro tipo de pensamiento se encuentra precisamente en el carácter inconsciente de la creencia, en la dificultad para hacerla consciente y reflexionarla, e allí la relevancia de develarlas desde la investigación. Ambos grupos de docentes, de educación regular y especial, tienen en común que sus creencias están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en las referencias actualizadas de la discapacidad intelectual, de hecho sólo una de las maestras de apoyo hizo referencia al hecho de que ya no se manejaban grados de discapacidad.

Creencias docentes y problemas de conducta

Los docentes de educación regular tienen mayores dificultades y menos tolerancia ante los alumnos con discapacidad intelectual que presentan problemas de conducta en el salón de clases, que aquellos que no los presentan. Los maestros de grupo y de apoyo participantes en esta investigación, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos.

Los maestros de apoyo, incluían en su creencia sobre los problemas de conducta el rasgo de la hiperactividad. Cuatro creían en la agresividad como característica esencial de un trastorno de la conducta. Los maestros

de grupo expusieron su creencia de la hiperactividad como el eje principal de los problemas de conducta. Pocos hicieron referencia en forma explícita de la agresividad como característica de los problemas de conducta. Los maestros de apoyo mostraron en sus creencias una mayor comprensión y manejo teórico y práctico de los problemas de conducta, inclusive dos de ellos reconocieron la pasividad y el aislamiento como otros trastornos de la conducta.

Estrategias y Estilos para configurar el orden

Las estrategias y estilos para configurar el orden de los maestros de educación regular y especial participantes en esta investigación, presentaron características de tipo correctivo, aún cuando se sugiere por los autores estudiados fomentar y priorizar la prevención. En el caso de los maestros de grupo, tres de ellos además de su creencia en las acciones correctivas, también manifestaron su creencia en la prevención, ya que sus estilos para configurar el orden expresan un estilo cognoscitivo. Por su parte, todas las maestras de apoyo, utilizaban estilos correctivos, producto de sus creencias reafirmadas a través de la historia efectual, es decir, de las huellas que prácticas tradicionales han dejado con el transcurso del tiempo. A la par del trabajo correctivo, utilizaban estrategias que tenían como base sus creencias en un enfoque cognitivo, como la sensibilización y el trabajo con padres, docentes y alumnos.

Los maestros de grupo regular tienen la creencia de que el maestro de apoyo es una estrategia en sí para configurar el orden, porque tradicionalmente así se ha instituido.

Discusión

Es necesario que los procesos de sensibilización y capacitación sean constantes y permanentes entre los docentes, que se ponga especial atención en la función docente, ya que muchos de los niños con problemas de conducta, cualquiera que sea su origen; reaccionan y colaboran ante un buen trato. Es prioritario dar a conocer que todavía se carece de referentes teóricos suficientes para proveer de apoyos adecuados a los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, se centra la enseñanza en el aspecto metodológico y en la practicidad que ésta brinda sin que se haga una reflexión teórica previa que de sustento al proceso de enseñanza aprendizaje y a las necesidades de estos alumnos en todas las áreas de desarrollo.

Según la interpretación realizada en esta investigación, se reconoce que las creencias docentes en torno a la discapacidad intelectual, influyen en las formas de intervención de los maestros de educación regular y especial.

Es imprescindible que toda la institución escolar, se convierta en una escuela inclusiva, no solo el maestro de grupo en turno, que la estructura administrativa y académica del magisterio, establezca líneas y políticas de acción claras y contundentes para lograr que el profesor se sienta motivado no sólo a aceptar a los alumnos con discapacidad intelectual con problemas de conducta en su clase, sino también a buscar alternativas de capacitación y actualización en el área que le permitan reflexionar y cambiar su estilo de intervención cuando así se requiera. Por lo tanto, se considera que los cambios en la política de intervención deben ser de raíz, de fondo, con el fin de que los rastros de la historia efectual para futuros docentes de la educación regular y especial, sean diferentes, para que sus creencias se fundamenten en una cultura de aceptación y tolerancia, de invitación a un trabajo colaborativo entre todos los alumnos y entre los docentes de educación regular y especial.

Conclusiones

Las creencias docentes coinciden que el ambiente familiar que rodea al alumno puede producir problemas de conducta. Los docentes dejaron claro no tener preferencia teórica, más bien ejercen la docencia fundamentados en su experiencia y práctica cotidiana. Igualmente, los profesionales de la educación regular y especial tienen en común que sus creencias en torno a la discapacidad intelectual están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la discapacidad intelectual. Por otra parte, se encontró que los maestros, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos.

También consideraron entre sus creencias que los problemas de conducta son generadores de problemas de aprendizaje, aunque en realidad son variables que se potencian mutuamente. Finalmente, las estrategias y estilo para configurar el orden también estaban fundamentados en sus creencias, los docentes de primaria y de educación especial utilizaban estrategias correctivas, aunque estos últimos también utilizaban estrategias cognitivas en mayor medida. Los maestros de grupo tienen la firme creencia de que son los maestros de apoyo a quienes les corresponde la atención de los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta. Dejando claro la necesidad de revisar los procesos de enseñanza en la formación de los docentes, así como el currículo de las escuelas normales, no sólo en su fundamentación teórica, sino en el seguimiento que requiere la implementación del mismo por parte de los docentes en sus prácticas educativas.

Agradecimientos

A mi familia, mi asesora y a la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

Gavia P., A. L.

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Maestra de Educación Básica en Jefatura de Sector III de Educación Especial y Catedrática de postgrado de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Dirección. Av. San Miguel 2573. Fracc. Nueva Vizcaya, C.P. 80025, Culiacán, Sin. Tel. 6674748723, algavia@hotmail.com.

Bibliografía

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). <http://www.aaid.org/Policies/pdf/AAIDFAQonID.pdf>.

- APA. 2005. *Manual abreviado de la American Psychological Association (APA) para elaborar artículos*. Traducción, selección y reedición: Julio A. Varela Barraza. Universidad de Guadalajara. Revisión.
- Bigge, Morris L. 1996. *Teorías de aprendizaje para maestros*. México. 14 reimpresión: Trillas.
- Clarizio, Harvey F. y MCCOY, George F. 1981. *Trastornos de la conducta en el niño*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Diario oficial de la federación. 1993. *Ley General de Educación*. Última reforma marzo 2003. México, D.F.
- Duran Pizaña, Eustolia. 2005. *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ferraris, Mauricio. 2002. *Historia de la Hermenéutica*. 1ra. Ed. México: Siglo veintiuno.
- Felix Salazar, Valentín. 2007. *Creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza del futuro profesor*. Culiacán, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Foucault, Michel. 2000. *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, Jaime. 1982. *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. 3ra. Ed. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Gadamer, Hans-George. 2001. *Verdad y método I*. 9na. Ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, Hans-George. 2000. *Verdad y método II*. 4ta. Ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, Hans-George. www.cibernous.com/autores/gadamer/teoría/experiencia.htm.

Gimeno Sacristán, José, et-al. 2000. *Atención a la diversidad*. Venezuela: Ed. Laboratorio Educativo.

INEGI. 2000. *XII Censo General de Población y Vivienda*. México. <http://inegi.gob.mx>

Liston, D.P. y Zeichner, K. M. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2da. Ed. Madrid, España: Morata.

López, Félix. 2002. *Problemas Afectivos y de conducta en el aula*. En compilación de Marchesi, Alvaro; Coll, Cesar y Palacios, Jesús. "Desarrollo psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales". 2da. Reimpresión. Madrid, España: Alianza Editorial.

Luckasson, R. y cols. 2002. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition. Washington: AAMR.

Luckasson, R. y cols. 2002. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition. Washington: AAMR Edición en castellano: Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial. http://www.feapsandalucia.org/opencms/opencms/Feaps/descarga/categorias/discapacidad/archivos/10x_DEF._AMMR.pdf.

Martínez M., Miguel. 2001. *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. 2da. Reimpresión. México: Trillas.

ONU. <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Varela, Julia y Álvarez-Urias, Fernando. 1999. *Arqueología de la escuela*. España: La piqueta.

Villoro, Luis. 1994. *Creer, saber, conocer*. 8va. Edición. México: Siglo XXI.

Vygotski, Lev Semiónovich. 1995. *Obras escogidas III*. Madrid, España: Visor Dis., S.A. Edición en Lengua Castellana.

Vygotski, Lev Semiónovich. 1996. *Obras escogidas IV*. Psicología Infantil. Madrid, España: Visor Dis., S.A. Edición en Lengua Castellana.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

REVISION DE LA PRAXIS EDUCATIVA. ESTUDIO DE CASOS: SAN LUIS POTOSÍ, LOS MOCHIS Y REPÚBLICA DOMINICANA

Armando Fidel **Rivera González**¹

¹Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Los Mochis. Chihuahua 2832, Fraccionamiento Bosques del pedregal. Correo: armandofidel@hotmail.com

Resumen

Se puede considerar a la práctica docente como “la concepción técnica de quien se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (Fierro, 1999), la cual debe ser objetiva. Para un mejor estudio de las prácticas se han organizado en seis dimensiones, las cuales sirven de base dentro del trabajo del docente: Personal, que estudia la relación del maestro con su quehacer profesional; Institucional, que se refiere a las condiciones materiales, normativas y laborales de la escuela dentro del sistema educativo; Interpersonal, que estudia las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo; Social, que estudia las relaciones dentro del entorno en donde se desempeña; Didáctica, en donde el maestro es agente dentro del proceso y el alumno es responsable de la construcción de su propio conocimiento, habilidades y competencias; y por último Valoral, que consiste en la práctica de valores dentro y fuera del espacio educativo. Estas dimensiones sirven de base para analizar la práctica docente, de manera que el docente tenga un parámetro para valorar el significado de su trabajo y su profesión.

En cuanto al rol del docente, es necesario que sea consciente de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje estratégicos, y así pueda brindar a sus estudiantes las herramientas para prepararlo para la

sociedad del conocimiento. Los resultados procedentes de las reflexiones sobre la práctica de estos sujetos que en la dimensión estudiada referente a lo institucional, se reflejan debilidades en la administración del proceso educativo debido a la ausencia de un plan construido con los actores que le permitan gestionar mejor el centro. La ausencia de un sistema de evaluación y supervisión que le permita trabajar sobre la base de los bajos logros. Para lograr la transformación real de las situaciones educativas, se necesitará una teoría del cambio, es decir, una estructura conceptual que vincule la investigación con la práctica superando en primer lugar la contradicción teoría- práctica. Los momentos actuales exigen de los profesionales de la educación más y mejores capacidades para la realización de su labor.

En función de eso la práctica educativa debe ser analizada desde tres niveles de profundidad que nos lleven a su explicación y definición para ello es indispensable tener claros los conceptos pedagógicos que nos ayuden a interpretar correctamente los hechos dentro del salón de clase. Los docentes deben adquirir elementos teóricos y modelos de investigación-acción para poder ser protagonistas del proceso de adquisición del conocimiento, esto permitirá que cuestione su problemática en el aula y de acuerdo a su realidad instrumentar acciones que logren no solo contemplar la realidad sino además; transformarla.

La labor docente ya no es la ejecución repetitiva de una tarea pedagógica prescrita, sino una actividad compleja en la que ocupa un lugar destacado la solución ingeniosa de problemas, la coordinación en el seno del equipo y la gestión de las relaciones humanas. La transacción de informaciones y conocimientos. La indagación, recuperación y evaluación son elementos convergentes en la práctica educativa. La indagación por su parte pretende que los actores de la práctica educativa se reencuentren con su propia labor, para ello disponen de la evaluación la cual constituye un eficiente control de calidad de las instituciones educativas y su producto, cuyos resultados le permitirá aplicar correctivos e innovaciones que le ayuden a recuperar y mejorar la calidad de su centro educativo, actualizarse a tono con las nuevas filosofías que traen consigo la introducción de las Tics. Mejorando así la gestión docente e institucional.

La evaluación de los procesos que se siguen en la práctica docente son cada vez más cambiantes y diversos. El uso de las tecnologías de la información y comunicación en las sociedades del conocimiento, no debe ser un fin en sí mismo, sino deben ser un medio que permita desarrollar en los docentes una mayor autonomía en su toma de decisiones, ampliar su pensamiento crítico y aumentar su capacidad de interacción con las innovaciones que cada vez aparecen con mayor celeridad.

Abstract

La presente investigación está dedicada a revisar la dimensión educativa de gestión escolar en tres diferentes contextos. Se analizaron las realidades y se construyeron instrumentos de investigación basados en cuadro de triple entrada, en función de tres dimensiones que son: la educativa, la pedagógica y la valoral. Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la práctica educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea.

Introducción

La presente investigación está dedicada a revisar la dimensión educativa de gestión escolar en tres diferentes contextos. Se analizaron las realidades y se construyeron instrumentos de investigación basados en cuadro de triple entrada, en función de tres dimensiones que son: la educativa, la pedagógica y la valoral.

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la práctica educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea.

En el mundo moderno, los ojos están puestos en el papel de la escuela, en las políticas educativas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en qué

educar y a quién educar. A través del tiempo se han presentado diversos enfoques educativos centrados en la adquisición de conocimientos y de habilidades que involucran factores externos, por lo que hay que tener en cuenta los diferentes elementos que permiten comprender mejor la práctica educativa.

La educación surge como producto de un sistema filosófico, y está influenciada por el contexto socio-cultural, así como por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Para lograr la integración entre todos estos factores involucrados en la educación es conveniente que se evalúe en todas sus dimensiones.

Los tiempos actuales, exigen a los alumnos más conocimientos y saberes, si ellos logran estar en consonancia con el tiempo en un mundo que está cambiando tan aceleradamente entonces, el maestro y el salón de clases deben ser un elemento referencial y de atención, ya que la práctica docente debe adaptarse a las demandas sociales porque el propósito de su existencia es el sujeto que convive en sociedad, por tal razón hay que buscar las medidas pertinentes para que lo juventud aproveche el máximo la oferta escolar.

Uno de los problemas de la educación ha sido desde siempre, la formación profesional como docente. Reformas educativas se han propuesto en los últimos cuarenta años, que no han producido cambios de fondo, sólo de forma, pues se han limitado a modificar los planes y programas de estudio sin considerar los aspectos que inciden en la formación del maestro y mucho menos en la interpretación que él hace de su práctica.

En tal virtud los sistemas educativos están implementando diferentes estrategias que tienen como propósito la reflexión docente de su propia práctica, tomando como referencia el contexto educativo en que este se desenvuelve.

La evaluación de las competencias docentes su metodología y sus problemática son temas de reflexión permanente y de preocupación constante en el quehacer pedagógico.

El objetivo de este documento es presentar un análisis de la praxis

educativa de los sujetos involucrados en la investigación para que los resultados arrojados redunden en mejora continua de la acción educativa. Además de generar una serie de propuestas que contribuyan a mejorar las condiciones profesionales de los docentes y la calidad del alumnado.

Materiales y Métodos

Se evalúa la praxis educativa en esta segunda etapa de tres sujetos que se seleccionaron por medio de la identificación de evidentes necesidades, de apoyos, de reflexión, actitudes y valores que se expresan en el sujeto investigado.

El mismo se llevó a cabo con la aplicación de tres instrumentos, con el fin de realizar un estudio exploratorio sobre la practica educativa de maestros y directores de centros educativos, los instrumentos utilizados aquí fueron los siguientes: un cuestionario de preguntas cerradas y objetivas que permiten hacer una clara descripción de la labor de estos individuos investigados, también se utilizo la Bitácora la cual permite hasta prevenir eventos futuros que podrían involucrar esos sujetos en su práctica. Otro instrumento utilizado fue el análisis de documentos, en donde se pudo ver claramente la organización y los controles que son implementados en esos actores, estos documentos arrojan evidencias de la gestión.

La información se recoge mediante la observación, frente al sujeto y en el contexto en que se desarrolla el hecho educativo.

Obtenida la información buscada se hace una reflexión sobre los hechos los que evidencian fortalezas y debilidades, con la finalidad de planificar acciones para fortalecer los aspectos débiles mediante un plan de mejora.

Resultados

Los resultados procedentes de las reflexiones sobre la práctica de estos sujetos que en la dimensión estudiada referente a lo institucional, se reflejan debilidades en la administración del proceso educativo debido a la ausencia de un plan construido con los actores que le permitan gestionar mejor el centro.

La ausencia de un sistema de evaluación y supervisión que le permita

trabajar sobre la base de los bajos logros.

Se observa que el centro está buscando alternativa de mejora mediante la construcción de los instrumentos que necesita para la mejora y la integración de los actores.

De acuerdo a lo anterior podemos inducir que el profesorado:

- Disfruta con su trabajo y se siente realizado profesionalmente en la escuela.
- Se relaciona entre sí, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Manifiesta optimismo, energía y entusiasmo.
- Se implica en la problemática de la escuela
- Es productivo en sus tareas individuales y de equipo.
- Tiene una postura crítica, pero positiva, hacia su trabajo y la organización de la escuela.
- En el centro se trabaja habitualmente en equipo.
- Hay un grado óptimo de comunicación del profesorado con el alumnado, sus familias y el medio social en general.
- La información, así como la toma de decisiones, fluye en sentido horizontal.
- La toma de decisiones es ágil.
- La gestión es eficaz.
- Las soluciones a situaciones, como bajas, sustituciones de los diferentes miembros, etc. están previstas de antemano.
- El Equipo Directivo mantiene buenas relaciones con todo el profesorado, se muestra flexible en sus decisiones y en la gestión.
- El Equipo Directivo respeta las decisiones tomadas democráticamente y acepta las sugerencias que se le hacen.
- El Equipo Directivo potencia las competencias profesionales del profesorado.
- Hay un conocimiento de las necesidades de la escuela.

- Hay un aprovechamiento máximo de los recursos.

Conclusiones

Para lograr la transformación real de las situaciones educativas, se necesitará una teoría del cambio, es decir, una estructura conceptual que vincule la investigación con la práctica superando en primer lugar la contradicción teoría- práctica. Los momentos actuales exigen de los profesionales de la educación más y mejores capacidades para la realización de su labor.

En función de eso, en nuestro contexto es común la frase que reza “cada maestro tiene su librito” y eso es una gran verdad, sin embargo cada “librito” debe ajustarse a los principios y leyes que rigen el acto docente el cual debe tener carácter científico, realizarse de manera consciente y fundamentarse en la solidez de los conocimientos acumulados a través de la interacción de diferentes disciplinas en la cultura docente, por tanto se aborda la investigación educativa como parte del hecho educativo, si es investigación es ciencia.

El hecho de que los implicados estén dentro de la investigación le da a la misma poca objetividad; a raíz de esta situación se han derivado diversas críticas a este tipo de investigación, sin embargo pese a ello se considera que es el tipo de investigación practico-reflexivo del que tienen que valerse los sistemas educativos para resolver parte de los problemas que les aquejan.

En función de eso la práctica educativa debe ser analizada desde tres niveles de profundidad que nos lleven a su explicación y definición para ello es indispensable tener claros los conceptos pedagógicos que nos ayuden a interpretar correctamente los hechos dentro del salón de clase.

Los docentes deben adquirir elementos teóricos y modelos de investigación-acción para poder ser protagonistas del proceso de adquisición del conocimiento, esto permitirá que cuestione su problemática en el aula y de acuerdo a su realidad instrumentar acciones que logren no solo contemplar la realidad sino además; transformarla.

Es muy importante para toda escuela, contar con un Director que sepa gestionar, que sea un buen líder, que tenga don de mando, que sea humano para comprender y utilizar la empatía cuando sea necesario.

El estudio de casos, será un elemento de reflexión y recopilación de información para decidir un modelo evaluativo de las prácticas educativas. Por lo que es indispensable conocer y revisar una experiencia de investigación que ayude a descubrir los elementos metodológicos.

Agradecimientos

Lucila Luciano Acosta de La Escuela de Educación Básica Damián David Ortiz, República Dominicana y Montserrat Mejía Vilet, La Casa y Taller Montessori en san Luis Potosí México, por los datos aportados en cada uno de sus contextos.

Bibliografía

- Ángulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Ángulo, *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.
- Baker, M. y Foote, M. (2003). Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: El fin del ingenio. En A. Hargreaves (ed.), *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Conchran, M y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera*. Enseñantes que investigan. Madrid, España: Akal [Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional, pp. 53-75].
- Conchran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. En A. Lieberman y L. Millar, (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona, España: Octaedro.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). *La investigación*

educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19), 847- 898.

De Miguel, M. (1998). *La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. Revista de Educación, 315, 67-83.

Diagnóstico de Habilidades Directivas en una Zona Escolar de Educación Primaria en. Nayarit en la página, <http://biblioteca.itesm.mx/nav/>

Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía* (pp. 46-50).

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. *Fundamentos del programa* (pp. 11-57). México: Paidós.

Fullat, O. (1983). *Filosofía de la educación*. Barcelona: CEAC.

García, B., Secundino, N. y Navarro, L. (2002) El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp.179-208). México, D. F.: Paidós Educador.

García Herrera, Adriana Piedad (1997). El *autorregistro como "espejo" de la práctica docente*. Consultado en octubre, 17,2007 en <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Adria.html>.

Guerra, D. (2003). Enseñanza tecnológica y desarrollo humano. En Solana, F. (comp.) *Educación ¿para qué?* México, D.F.: Limusa.

Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata. [Capítulo 2: El profesor como investigador y profesional, pp. 55-75]

- Moreno, M. (2007). *Cibercultura y educación*. En M. S. Ramírez y M. Murphy (Coords.). *Educación e investigación: retos y oportunidades*. México: Trillas.
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. Santa Fé de Bogotá D. C., Colombia: Mc Graw Hill.
- Pozo, J. (s/fecha). *La nueva cultura educativa para la sociedad del conocimiento*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez, M. S. (2007). Video explicativo de la temática. Marco contextual de la investigación. Recurso disponible en http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/26378eea-a3d5-4381-8a09-b17b5ad37fd6/Unspecified_EGE_2007-08-02_03-13-p.m..htm.
- Ramírez, M. S. y Murphy, B. (Coords.) (2007). *Educación e investigación: retos y oportunidades*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *La función directiva en el marco de la nueva gestión pública*. Secretaría de Educación Pública. Departamento Técnico Pedagógico.
- Stokes, L. (2003). *Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado*. En A. Lieberman y L. Millar (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-191). Barcelona, España: Octaedro.
- Villaseñor, G. y Ramírez, M. S. (2004, junio). *Estrategias para el desarrollo de una red de colaboración interinstitucional en México sobre objetos de aprendizaje a través de Internet 2*. En *Memorias del Congreso Virtual Educa* (CD-ROM). Barcelona, España.



FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS FORESTALES

Gustavo Enrique **Rojo Martínez**¹; Rosa **Martínez Ruiz**¹, Elvia Nereyda **Rodríguez Saucedá**¹ y Anet Yuriria de Jesús **López Corrales**²

¹Profesores Investigadores de Tiempo Completo. Universidad Autónoma Indígena de México. Ingeniería Forestal Comunitaria. Los Mochis, Sinaloa, México. Corre: grojomtz@yahoo.com.mx; ruizrosa@yahoo.com.mx y nery89_8@hotmail.com. ² Universidad Autónoma Indígena de México. Licenciatura en Contaduría, correo electrónico: anetyuje@hotmail.com

Si a los alumnos de las ciencias forestales de los diferentes grados académicos que otorga el país, se les pregunta por su opinión sobre la Filosofía de las ciencias forestales, estos generalmente tienden a dar una visión que sólo destaca aspectos parciales de ella relacionados con la Ética pero en muy raras ocasiones con la Ciencia. Esta marcada disociación entre Ciencia y Filosofía se sigue manteniendo, y, más aún, apenas se modifica durante estudios de postgrado. Cuando se analizan las interrelaciones entre ambas disciplinas, los alumnos reconocen con cierta facilidad cómo determinadas teorías o descubrimientos científicos pueden influir sobre algunas cuestiones filosóficas, pero no al revés.

No debe sorprendernos. Parece evidente que en general se ofrece a los alumnos una visión marcadamente autosuficiente de la Ciencia. No sólo son los alumnos quienes consideran que la Filosofía es un materia «de Letras». La propia organización de las enseñanzas en las ciencias forestales en nuestro país, así parecen reflejarlo implícitamente. Probablemente esta visión sea simplemente el reflejo de cómo la Ciencia se desenvuelve en la actualidad; sin embargo, un breve repaso histórico sobre la Filosofía y la Ciencia podría ayudarnos a comprender cómo se ha originado esta situación y de qué modo podríamos modificar ciertos puntos de vista en la enseñanza de las Ciencias y en particular de las Forestales.

La Filosofía nació durante la antigüedad en Grecia como una nueva forma de interpretar la propia naturaleza humana y todo cuanto acontece a su alrededor. La novedad fundamental de la Filosofía fue desechar viejas interpretaciones mitológicas del Universo y elaborar otras nuevas construidas racionalmente. Los filósofos de la cultura griega se interesaron por la naturaleza del hombre, la justicia, la bondad, la libertad y la existencia de un ser superior, pero también lo hicieron por la estructura de la materia, las leyes que rigen los procesos naturales y por toda la enorme variedad de seres que comparten esa compleja propiedad que es la vida.

¿En qué consiste realmente la vida? ¿Por qué los seres vivos se agrupan en una serie de clases discontinuas? ¿Qué hace que de un ser vivo sólo surjan otros semejantes a éste? Los antiguos filósofos se hicieron estas preguntas junto con otras muchas y elaboraron sus propias respuestas globales (sistemas filosóficos) a todas ellas. Y así Platón, por ejemplo, llegó a la conclusión de que debían existir modelos perfectos e inalterables, denominados Ideas, en un mundo diferente en el que nos desenvolvemos. Todos los seres de nuestro mundo, vivos o no, se habrían formado como copias materiales de dichos modelos, lo que explicaría que pudieran agruparse bajo un cierto número de categorías y que dentro de cada una de ellas los parecidos entre los seres fueran muy elevados. Aristóteles, por su parte, se preocupó de clasificar metódicamente toda esta variedad de seres de una forma jerárquica y de buscar explicaciones a muchos fenómenos observables en los seres vivos. Vemos pues que desde el comienzo existió una Filosofía de la Naturaleza o Filosofía natural.

Desde nuestra actual perspectiva científica, las interpretaciones de aquellos hombres se nos antojan ingenuas o, cuando menos, enormemente vagas e imprecisas. Más aún, se considera que la influencia de aquellos filósofos sobre el pensamiento científico favoreció determinadas ideas cuya falsedad hoy nos parece evidente. La resistencia a aceptar la evolución biológica, la creencia en la generación espontánea, la concepción tipológica de la Naturaleza que considera la variabilidad como imperfección son sólo algunos de los graves errores que se consideran de alguna manera inspirados o influida por la filosofía

platónica o aristotélica. Vistas así las cosas, es ciertamente difícil hallar puntos de referencia común entre Filosofía y Ciencia. De hecho, un rápido repaso a la Edad Media parece confirmarnos esta opinión.

La Edad Media fue en general una época sombría para la Filosofía natural en Occidente: La Iglesia monopolizó el mundo del conocimiento y la fe se convirtió en un durísimo competidor de la razón como vía de conocimiento. Aunque existieron importantes excepciones una buena parte de los filósofos de la época elevaron sus cabezas hacia lo divino y lo trascendente del hombre y se olvidaron de aquellos seres que se movían a sus pies. Puede decirse que aquella polarización de la Filosofía hacia lo espiritual o lo inmaterial durante el Medievo fue el germen de esa disociación que aún hoy observamos y que influyó claramente en el Renacimiento.

El Renacimiento trajo consigo un renovado interés por la Naturaleza en los campos del arte y del conocimiento. Pero aquellos nuevos filósofos de la Naturaleza tomaron el relevo de sus predecesores clásicos con un espíritu crítico e independiente. De hecho se plantearon una cuestión fundamental que no había sido afrontada abiertamente en la Filosofía clásica: Dijimos que ésta se caracterizó por elaborar explicaciones racionales sobre el Universo. Sin embargo, una explicación formalmente correcta (esto es, sin incongruencias lógicas y coherente con lo observado) no tiene por qué ser necesariamente cierta: Si nos encontramos con un amigo en el Ayuntamiento y nos dice que ha estado en la Catedral podemos suponer que ha ido directamente de un lugar a otro a través de la calle principal, pero sabemos que esta es tan sólo una de las innumerables hipótesis que podrían ser ciertas. La única forma de acercarnos a la verdad de una hipótesis es obtener toda la información posible relacionada con ella y comprobar que la hipótesis continúa siendo coherente con toda esa nueva información. Esto es en esencia lo que solemos llamar contrastación de hipótesis y la contrastación de hipótesis es la pieza clave del método científico. En realidad, esta forma de buscar explicaciones sobre la Naturaleza se fue configurando durante la Edad Media pero fue durante el Renacimiento cuando se extendió y afianzó. Fue, por tanto, durante el Renacimiento cuando surgieron realmente las Ciencias de la Naturaleza. Desde entonces hasta nuestros días, las Ciencias Forestales, con la ayuda

de la Tecnología se han convertido en una inmensa estructura que obtiene información sobre el Universo a un ritmo miles de veces superior al que un hombre puede asimilar. Poco a poco se han ido perfilando sus características distintivas con respecto a los demás campos del conocimiento; pero ahora, es posible comprender que esta Ciencia no surgió como algo radicalmente diferente o contrapuesto a la Filosofía sino como una mejora de las estrategias iniciadas por la Filosofía para hallar explicaciones sobre la Naturaleza.

Ahora bien, aunque los científicos obtienen información de la Naturaleza y elaboran interpretaciones según el método científico, no suelen detenerse demasiado a analizar la naturaleza del propio método en sí ni de los conocimientos que pueden obtenerse a través de él. Sin embargo, existe una Filosofía de la Ciencia que trata de hallar respuestas a algunas de estas cuestiones ¿A qué clase de «verdades» puede llegarse a través del método científico? ¿Existen factores extracientíficos que influyan en la elección de hipótesis y en su defensa? ¿Presenta el desarrollo de la Ciencia a lo largo de la Historia algún patrón particular? Dichas respuestas son fundamentales para entender la Ciencia en su justa medida tanto desde una perspectiva puramente científica como globalmente. La conclusión que se extrae de todo lo anterior es sencilla: la Filosofía resulta imprescindible para la Ciencias Forestales al menos desde un doble punto de vista, histórico y epistemológico. Hoy conocemos la existencia y hasta los más delicados detalles estructurales de un tipo de molécula que llamamos DNA, y sabemos de genes, operones y genomas que, sorprendentemente y al igual que las Ideas de Platón, constituyen modelos contruidos en un nivel de organización diferente del nuestro, trascienden generación tras generación al ser individual y determinan cómo han de ser contruidos esos seres. Indudablemente, hemos mejorado algunas de nuestras respuestas, pero muchas de nuestras preguntas continúan siendo las mismas. En realidad, la Ciencia nunca ha dejado de ser en cierto modo una Filosofía de la Naturaleza.

Bibliografía

Montaige, Miguel. Ensayos t. II. pág.37. Ed. Esp.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos, y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

TIPOS DE CONTRIBUCIONES:

Artículos de investigación. Deben ser productos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada, o de estudios de caso.

Estado del arte. Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

Reseñas bibliográficas. Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte, o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.

- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

ESTRUCTURA FORMAL DEL ARTÍCULO

Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guión sin espacios.

Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe de incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Abstract"). El "Abstract" podrá tener hasta 10 renglones.

Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

Key Words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

Síntesis curricular

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

LA RESEÑA DE LIBROS

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- * Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p. 57).
- * Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- * Más de tres autores. Ejemplo: (Ortega, et al., 2002, p. 45)
- * Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- * Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.

Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de Paz*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra

Versión electrónica de un libro re-publicado

Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remq.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de Libros

Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/>

Tesis de grado

Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, Paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el desarrollo, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005*. Tesis (Doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.
Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

ENVÍO DE TRABAJOS

Los trabajos a postular deberán ser enviados a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Director Editorial

raximhai@uaim.edu.mx

esandovalforero@gmail.com

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (3 números) de la revista:

Apellido Paterno		Apellido Materno		Nombre (s)
Domicilio:		No. Ext.	No. Int.	Colonia C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque	()	Efectivo	()

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: **65500583651** del **Banco Serfin** a nombre de la **Universidad Autónoma Indígena de México**.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Revista Ra Ximhai. Juárez 39 Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81890.

Tel. 01 (698)89-2-00-42 Ext. 118 y 01 (698)89-2-12-06.

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. EN C. GUADALUPE CAMARGO ORDUÑO

RECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

SECRETARIA GENERAL

M. EN C. MANUEL LÓPEZ ARMENTA

COORDINADOR GENERAL ADMINISTRATIVO

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

LIC. MARIO ANTONIO FLORES FLORES

COORDINADOR GENERAL EDUCATIVO

M. EN E. S. MARÍA SOLEDAD ANGULO AGUILAZOCHO

COORDINADORA UNIDAD MOCHICAHUI

M. EN C. MARINA E. VEGA PIMENTEL

COORDINADORA UNIDAD LOS MOCHIS

ING. JOSÉ ALONSO AYALA ZUÑIGA

COORDINADOR UNIDAD CHOIX

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

DIRECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

SUBDIRECTORA

JULIÁN OCTAVIO VALENZUELA

WEBMASTER

ING. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA

APOYO EDITORIAL

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

EDITOR GENERAL

