

Los criterios para la evaluación de la segunda parte correspondiente al desarrollo de del modelo conceptual se describen en el *Cuadro 4*:

**Cuadro 4.-Criterios para la auto-evaluación del modelo conceptual de la “Representación conceptual”**

| Evaluaciones por dominio de tareas (Modelo Conceptual)         |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |       |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Aspecto                                                        | Comprensión (3)                                                                                                                                                       | Asimilación (4)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Dominio (5)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Total |
| <b>Análisis de tipo de entidad y de tipos de interrelación</b> | Describe en forma escrita cada una de las entidades, atributos, e identificadores.<br>Describe en forma escrita cada una de las interrelaciones y cardinalidades.     | Describe en forma escrita cada una de las entidades, atributos, e identificadores y explica en su caso porque las entidades son fuertes o débiles.<br>Describe en forma escrita cada una de las interrelaciones y cardinalidades y explica porque el tipo de interrelación es de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos.                                                                                                                                                                               | Describe en forma escrita cada una de las entidades, atributos, e identificadores y explica en su caso porque las entidades son fuertes o débiles.<br>Describe en forma escrita cada una de las interrelaciones y cardinalidades y explica porque el tipo de interrelación es de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos.<br>Expresa en caso de que aplique los atributos del tipo de interrelación.                                                                                                                                                                                                   |       |
| <b>Elaboración del esquema Entidad-Relación. (E-R)-</b>        | Representa en forma gráfica cada una de las entidades, atributos, e identificadores.<br>Representa en forma gráfica cada una de las interrelaciones y cardinalidades. | Representa en forma gráfica cada una de las entidades, atributos, e identificadores.<br>Representa de forma gráfica en su caso las entidades fuertes o débiles.<br>Representa en forma gráfica cada una de las interrelaciones y cardinalidades.<br>Representa los tipos de interrelación de las cardinalidades máximas (en mayúsculas) mediante una pareja de datos con las que intervienen los tipos de entidad, relacionados en el tipo de interrelación de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos. | Representa en forma gráfica cada una de las entidades, atributos, e identificadores.<br>Representa de forma gráfica en su caso las entidades fuertes o débiles.<br>Representa en forma gráfica cada una de las interrelaciones y cardinalidades.<br>Representa los tipos de interrelación de las cardinalidades máximas (en mayúsculas) mediante una pareja de datos con las que intervienen los tipos de entidad, relacionados en el tipo de interrelación de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos.<br>Representa en forma gráfica en caso de que aplique los atributos del tipo de interrelación. |       |

La participación en los foros constituye parte de la evaluación formativa de los estudiantes, los criterios para la evaluación se describen en el *Cuadro 5*:

**Cuadro 5.-Criterios para la evaluación de los foros**

| Evaluaciones por dominio de tareas (foros)      |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                               |       |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Aspecto                                         | Comprensión (3)                                                                                                                                                                                    | Asimilación (4)                                                                                                                                                                                    | Dominio (5)                                                                                                                                                                                                                                                   | Total |
| <b>Elaboración del enunciado del problema</b>   | Participar en el foro "elaborar enunciado del problema" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración del enunciado del caso específico.                                  | Participar en el foro "elaborar enunciado del problema" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración del enunciado del caso específico.                                  | Participar en el foro "elaborar enunciado del problema" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración del enunciado de los casos específicos.                                                                                        |       |
|                                                 |                                                                                                                                                                                                    | Presentar en el foro "elaborar enunciado del problema" el enunciado del problema dado un problema de automatización concreto.                                                                      | Presentar en el foro "elaborar enunciado del problema" los enunciados del problema para tres casos distintos de problemas de automatización de la información.                                                                                                |       |
| <b>Elaboración del esquema entidad-relación</b> | Participar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración de un esquema entidad-relación específico (modelo conceptual). | Participar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración de un esquema entidad-relación específico (modelo conceptual). | Participar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" y responder a las preguntas planteadas relacionadas con la elaboración de los esquemas entidad-relación específicos (modelo conceptual).                                                         |       |
|                                                 |                                                                                                                                                                                                    | Presentar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" el esquema entidad-relación (modelo conceptual) dado un enunciado de problema y sus supuestos específico.                              | Presentar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" los esquemas entidad-relación (modelos conceptuales) para tres casos distintos de problemas de automatización de la información partiendo de sus enunciados de problemas y supuestos específicos. |       |

#### **f).-Recursos a utilizar**

Los recursos son los medios y materiales elaborados con la intención de lograr el aprendizaje así como para el desarrollo de actividades; incluye documentos con extensión *.DOC*, *.PDF*, *.PPT*, así como videos, y videoconferencias, foros, ligas *web*, etc.

En el caso del presente curso de diseño y análisis de base de datos relacionales se contará con un documento base que consistirá en una antología en formato de archivos portable (*PDF*) y tendrá la intención de lograr los resultados de aprendizaje y en este caso para cumplir con el epítome de la unidad 1 Análisis de base de datos relacionales.

La antología consiste en una compilación de libros de diferentes autores y contendrá al menos cinco ejemplos de cómo realizar el análisis; partiendo de la entrevista con los clientes que desean automatizar su información en base de datos relacionales del cual se obtendrá el enunciado del problema para después con base en este enunciado desarrollar el modelo conceptual de la base de datos.

Además de la antología propuesta se sugerirá la visualización de un par de videos complementarios que tratan acerca del análisis y del modelo entidad relación de la base de datos relacionales y que serán objeto de la elaboración de una serie de preguntas que sirvan al estudiante para reflexionar y comprender la información.

Material complementario

1.-Análisis y diseño de base de datos. [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_e1VLM1weY](https://www.youtube.com/watch?v=G_e1VLM1weY)

2.-Modelo Entidad Relación de base de datos. <https://www.youtube.com/watch?v=HYHlt-NLy6E>

Así mismo se utilizará un video corto de bienvenida y de presentación del curso donde se explicarán las reglas de la asignatura y sus elementos que la conforman.

#### **g).-Profesores asistentes**

Las funciones y actividades de los profesores asistentes (*T.A.*) en el curso de diseño de base de datos relacionales serán principalmente el de dar seguimiento en el avance del estudiante en el dominio de la tarea, su función es clave en el curso considerando que deberá atender prioritariamente a aquellos estudiantes que presenten dificultades o deficiencias en el aprendizaje; en el desarrollo de las actividades, orientándolos sobre el cómo resolver los problemas de aprendizaje en los momentos que son cruciales; sin embargo también proporcionan apoyo al resto de los estudiantes invitándolos a enriquecer sus conocimientos mediante la realización de algunas actividades adicionales. La participación de los *Teacher Assistant* durante el curso se puede dividir en tres grandes momentos:

Inicio

Conocer a los estudiantes participantes, generar un entorno de calidez para evitar que el estudiante se sienta solo en la plataforma que a veces la perciben como fría, el profesor asistente (*T.A.*) propicia un ambiente de convivencia armónica entre los participantes, en algunas ocasiones poniéndose en los zapatos del otro (empatía) para comprenderlos y poder generar motivación.

Específicamente los profesores asistentes (T.A.) se presentarán en el foro de inicio denominado “rompe hielo” y explicarán su función de cuidar que se realicen las reglas del foro en cuanto a la relevancia de las participaciones, pertinencia y el respeto a las opiniones diferentes así como vigilar que siempre se respeten las reglas de etiqueta como no utilizar palabras inapropiadas y evitar que las respuestas solo sean frases cortas como “así es”, “de acuerdo” pero sobre todo que las respuestas siempre cuenten con un respaldo o sustento teórico.

## **Desarrollo**

En los distintos foros del curso los profesores asistentes (T.A.) realizarán lecturas reflexivas de los aportes de los estudiantes (tanto de comentarios como trabajos realizados), como resultado podrán retroalimentarlos con su aprobación para el caso de estudiantes exitosos y en caso contrario podrán sugerir las formas o procedimientos que los estudiantes tendrían que hacer para alcanzar su aprobación, motivándolos para continuar de forma decidida con el curso; lo cual forma parte de su evaluación formativa en congruencia con el *Mastery Learning*.

Además en el caso de los estudiantes exitosos los invitarán a enriquecer sus conocimientos con algunas actividades extra. Por lo tanto los profesores asistentes (T.A.) identifican sobre la base de los resultados quiénes son los alumnos que pasan a la siguiente unidad y cuáles no.

En algunas ocasiones con la intención de no poner en evidencia al estudiante (ruborizarlo) se retroalimenta de forma privada, es decir la respuesta solo la visualiza el estudiante.

En el desarrollo del curso los profesores asistentes (T.A.) atenderán a solicitud expresa por parte del estudiante sus dudas o problemas de aprendizaje para proporcionar la orientación y las correcciones que sean pertinentes para logro de los resultados de aprendizaje.

Así mismo en esta etapa es donde los profesores asistentes (T.A.) informarán frecuentemente al profesor titular del curso sobre el avance de los estudiantes.

Los profesores asistentes (T.A.) motivarán la participación de los estudiantes para el intercambio de ideas, la discusión con argumentos con sustento teórico, cuidarán que las aportaciones no se desvíen del tema o asunto tratado en cada foro.

Entre otras cosas los profesores asistentes (T.A.) recordarán acerca de las fechas límites de entrega de trabajos

## **Evaluación**

Finalmente el profesor asistente (T.A.) asigna una calificación previa con base en los niveles de realización en orden al dominio, en su caso informa acerca de la obtención de logro (*badge* o insignia) con la finalidad que el alumno continúe con la siguiente unidad.

La conclusión a la que se ha podido llegar es que tanto SAM y la estrategia de *Mastery Learning* han permitido realizar el diseño instruccional para un MOOC de forma sencilla con énfasis en la práctica pero sustentado con las bases teóricas, personalizado mediante el seguimiento en los foros y considerando la estrategia de aprendizaje para el dominio.

## LITERATURA CITADA

- Gil, J. (2003). Tesis doctoral. Preconcepciones y errores conceptuales en óptica. Propuesta y validación de un modelo de enseñanza basado en la teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein. Departamento de Física, Universidad de Extremadura, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Luque, R., Gómez, M., López, E. y Cerruela, G. (2002). Base de datos: Desde Chen hasta Codd con ORACLE. ALFAOMEGA Grupo Editor: España.
- Merril, M.D., Drake, L. Lacy, M.J. y Pratt, J. (1966). Reclaiming Instructional Design. Educational Technology 36(5), 5-7 Universidad del estado de Utah, consultado el 03 de Marzo de 2016 en <http://mdavidmerrill.com/Papers/Reclaiming.PDF>
- Muyinda, P. (2010). Deploying and utilizing learning objects on mobile phones. (Tesis de doctorado). Makerere University. Uganda, África. Recuperado de <http://mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Muyinda%20Paul%20Birevu.pdf>
- Pérez, M. (s.f.). "El aprendizaje para el dominio": Una metodología eficaz para elevar el rendimiento estudiantil en la escuela básica. Revista ciencias de la educación. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Carabobo, Venezuela. Consultado el 7 de junio de 2016 en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n2/1-2-3.pdf>
- Peterson, R. y Herrinton, J. (2005). The estate of the art of Design-Based Research. Research Online. 1-7.
- Vizcarro, C. (s.f.). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje Versión 1.0. ANECA. España.
- Zapata, M. (2009). Tesis doctoral. Secuenciación de contenidos. Especificaciones para la secuenciación instruccional de objetos de aprendizaje. Universidad de Alcalá de Henares. España. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9122/tesis%20con%20revision%20aplicada%20DEFINITIVA%20para%20imprimir%2031-12.pdf?sequence=1>
- Zapata, M. (2010). Técnicas clásicas de secuenciación de contenidos de aprendizaje. España.
- Zapata, M. (2013a). La evaluación en el nuevo paradigma de la educación en la Sociedad Postindustrial del Conocimiento. E-LiS. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/20157/>
- Zapata, M. (2013b). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. Campus virtuales. Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa. Nuevos tiempos y nuevos modelos pedagógicos, MOOCs. 2(1). Págs. 20-38. Recuperado de: Campus Virtuales, <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=39>
- Zapata, M. (2015a). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. RED-Revista de Educación a Distancia. 45(2). DOI. 10.6018/red/45/zapata Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/45/zapata.pdf>
- Zapata, M. (2015b). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". Education in the knowledge society (EKS). 16(1). Págs. 69-102. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037538>
- Zapata, M. (2016). Unidad 1. Los cursos online abiertos y el diseño instruccional. Universidad de Alcalá.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer la oportunidad y el apoyo brindado por el Dr. Miguel Zapata Ros de la Universidad de Alcalá de Henares ubicada en España así como a las profesoras asistentes Ana Rúa, Judith Mendoza y María Filomena Sustelo durante los meses de enero a mayo del 2016 que duró el curso “Diseño instruccional de curso abiertos *on-line*” donde los resultados obtenidos contribuyeron a la conformación de esta investigación.

### Síntesis curricular

#### **José Emilio Sánchez García**

Licenciado en Sistemas Computacionales por la Universidad de Occidente. Maestro en Sistemas de Información Administrativa por la Universidad de Occidente. Dr. en Tecnología Educativa en el Centro Universitario Mar de Cortés. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo e Investigador y como Coordinador del posgrado en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Es líder del Cuerpo Académico Tecnología Educativa en el Aprendizaje de la Lengua Indígena Mayo-Yoreme.

#### **Brenda Edith Gutiérrez-Herrera**

Licenciada en Ingeniería en Sistemas Computacionales por la Universidad Autónoma Indígena de México, Maestra en Sistemas de Información Administrativa por la Universidad de Occidente. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Es integrante del del Cuerpo Académico Tecnología Educativa en el Aprendizaje de la Lengua Indígena Mayo-Yoreme.

#### **José Luis Armenta-Nieblas**

Ingeniero en Electrónica por el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez. Concluyó los estudios de Maestría en Sistemas Digitales con Especialidad en Procesamiento de Imágenes en el Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Digital del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Es integrante del Cuerpo Académico Tecnología Educativa en el Aprendizaje de la Lengua Indígena Mayo-Yoreme.



**RA XIMHAI**

Volumen 12 Número 6 Edición Especial  
Julio – Diciembre 2016  
457-463

## **EVALUAR LA PERTINENCIA Y CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INTERCULTURAL DE SINALOA**

## **EVALUATE THE RELEVANCE AND QUALITY OF GRADUATE PROGRAMS AT THE INTERCULTURAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF SINALOA**

Elvia Nereyda **Rodríguez-Sauceda**<sup>1</sup>; Raquel **Rodríguez-Sauceda**<sup>1</sup> y Dulcelina **Cota-Montes**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Profesoras investigadoras de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Juárez 39, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81890. Tel. y Fax: (698) 8-92-06-54 y 8-92-00-42. Correo electrónico: elviaro@uais.edu.mx. <sup>2</sup>Estudiante del Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable de los Recursos Naturales, de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

### **RESUMEN**

El trabajo realizado se refiere a la evaluación del programa de postgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS) en cuanto a la forma de evaluación de parte del docente, experiencia y conocimiento del catedrático y de la infraestructura que ofrece el postgrado para el desarrollo de investigaciones, es decir; conocer los aspectos de calidad de los profesores que imparten las materias, la infraestructura con que cuenta la Coordinación General de Investigación y Postgrado (CGIP) como son bibliotecas, aulas, laboratorios, y aspectos de los servicios escolares a los alumnos son los objetivos centrales del estudio. Para llevar a cabo ésta investigación se diseñó una encuesta con una serie de preguntas relacionadas con de la calidad académica y administrativa actual de la Coordinación General de Investigación y Postgrado (CGIP), así como el impacto que tienen los programas educativos de postgrado de la misma en la sociedad y en la región. A pesar de sus limitaciones la presente investigación brinda suficiente evidencia para detectar y corregir los aspectos académicos que afectan al estudiante de los diferentes postgrados e implementar medidas de control escolar, programas indicativos de las diferentes asignaturas. Las expectativas esperadas por parte de los alumnos que cursan diferentes postgrados de la UAIS consideran que este beneficiara su vida profesional y laboral, con el desarrollo de esta investigación se demuestra que las técnicas de muestreo probabilístico nos permiten conocer las opiniones de manera agrupada y específica de cómo perciben los estudiantes de la UAIS las asignaturas impartidas de los diferentes cursos de postgrado.

**Palabras claves:** evaluación educativa, infraestructura educativa, calidad educativa, técnicas de muestreo.

### **SUMMARY**

The work concerns to the evaluation of the graduate program at the Intercultural Autonomous University Sinaloa (UAIS) regarding to the way of teacher's evaluation, experience and knowledge of the professor and infrastructure offered by the graduate to the development of research, in other words, to know the quality aspects of teachers who teach subjects, the infrastructure available to the General Coordination of Research and Graduate Studies (CGIP) as are libraries, classrooms, laboratories, and aspects of school services to students, which are the central objectives of study. To carry out this research a survey was designed with a series of questions related to the current academic and administrative quality of the General Coordination of Research and Graduate Studies (CGIP) as well as the impact of educational graduate programs in society and in the region. Despite its limitations this research provides enough evidence to detect and correct academic aspects affecting different graduate student and implement measures of school control, indicative programs of different subjects. Expectations expected by students attending different graduate of the UAIS believe that this will benefit their professional and working life, with the development of this research shows that the probability sampling techniques allow us to know the views in a specific and pooled basis way of how students at UAIS perceive the subjects taught of the different postgraduate courses.

**Key words:** educational evaluation, educational infrastructure, educational quality, sampling techniques.

## INTRODUCCIÓN

La Coordinación General de Investigación y Postgrado (CGIP), es una instancia de la Rectoría que atiende los aspectos relacionados con los procesos de investigación, formación de postgrado, gestión y apoyos para el mejor desempeño de las actividades del personal académico de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Es un órgano ejecutivo que ocupa el tercer nivel jerárquico en el organigrama de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. La Coordinación General de Investigación y Postgrado, apoya y fomenta estrategias de desarrollo. Desde su ámbito de competencia, contribuye al cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

La Coordinación General de Investigación y Postgrado, tiene la misión de propiciar las condiciones de operación, seguimiento y fortalecimiento de los programas de postgrado que ofrece la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa y de los proyectos de investigación que desarrollan sus Facilitadores Investigadores, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la Legislación Universitaria y organismos externos, a fin de promover una educación de calidad y la formación de investigadores, agrupados en consorcios y cuerpos académicos consolidados, multidisciplinarios, capaces de solucionar problemas de las comunidades indígenas y campesinas de México; que cultivan líneas de generación y aplicación del conocimiento y divulgan sus resultados. Así mismo tiene la visión de promover la investigación de calidad con los parámetros nacionales del CONACYT y otras fuentes de financiamiento externo; fomentar la creación y operación de programas de postgrado reconocidos por el Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC-CONACYT); atiende las necesidades de desarrollo de los cuerpos académicos consolidados y publicar los resultados de sus proyectos multidisciplinarios de investigación; todos sus procesos administrativos están certificados y opera con personal calificado. Asimismo, capta financiamiento que promueve la movilidad docente y ofrece recursos para el fomento de la investigación.

La Coordinación General de Investigación y Postgrado, se guía con principios orientadores, como son la formación integral, considerada parte esencial de la misión universitaria. Para ello se habrá de aplicar toda la capacidad institucional, para lograr el desarrollo pleno de sus potencialidades en beneficio de sí mismo y de la Patria. La promoción de valores humanos, éticos, patrios e institucionales, así como la formación de actitudes de respeto por los derechos humanos, la naturaleza y el medio ambiente. La excelencia académica la cual debe ser entendida como la continuidad de los esfuerzos para optimizar la calidad de sus programas académicos de Educación Superior y de Postgrado, de acuerdo con la evolución técnica, tecnológica y científica en concordancia con el desarrollo institucional y nacional. El enfoque multidisciplinario del saber y la universalidad del conocimiento debe estar siempre presente en los procesos de formación de investigadores y titulares académicos de postgrado. La lealtad a la misión institucional que implica coadyuvar en la consecución de formar y capacitar en forma íntegra, líderes investigadores y docentes, que contribuyan al cumplimiento de la misión universitaria, y trasciendan en el servicio a la sociedad. Libertad de cátedra que es la debida discrecionalidad con que todo tema u objeto de estudio, se exponga y debata con libertad y respeto, apegado al rigor científico, sin distinción política, filosófica o religiosa, con apego al principio fundamental de la interculturalidad que caracteriza a la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Libertad de aprendizaje considerando la posibilidad que tiene el titular académico de postgrado de ampliar sus conocimientos y poner en práctica nuevas formas de aprendizaje a través de la utilización de diferentes fuentes de información, con métodos y rigor científico, en el estudio de fenómenos naturales y sociales de su interés, para que tales conocimientos sean construidos y aplicados en beneficio propio y de la sociedad. La Educación permanente que reconoce el desarrollo de la capacidad del titular académico de postgrado y futuro



investigador, para aprender durante toda la vida. Participación democrática, entendida como la participación responsable para tomar decisiones para el logro de la misión institucional. Autogestión pedagógica que implica el principio concebido como la capacidad de autodeterminación y autodirección del titular académico de postgrado, para incorporar los avances científicos en la realización de sus proyectos de vida a nivel personal, institucional y comunitario.

Debido a que desde hace algún tiempo los cambios como la globalización de la economía, la aceleración de cambios tecnológicos y la intensificación de la competencia ha envuelto a la Coordinación General de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, además de exigirle involucrarse en una temática muy actual y de moda: la calidad.

Lo anterior, nos hace reflexionar sobre el papel tan importante que es el promover un nuevo instrumento que nos ayude a evaluarla y que nos permita emitir una opinión sobre los procesos que se efectúan al interior de la Coordinación General de Investigación y Postgrado.

Lo antes mencionado, obliga a reconocer que la exigencia de calidad, la cual es una prioridad de la Coordinación General de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, es inseparable de la responsabilidad social, en la medida en que ésta se interprete como la búsqueda de soluciones efectivas, coherentes y oportunas a las necesidades y problemas de la sociedad y especialmente a las que tienen relación con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible.

En este sentido, al evaluar la calidad educativa de los Postgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, es decir: el cuándo, el cómo, el con qué, el por qué, el para qué, el para quién, el hasta dónde, de todos sus procesos y resultados; necesariamente se estará evaluando la responsabilidad social de las mismas.

Son varios los factores que deben ser considerados para poder realizar una aproximación a la temática de la calidad, tanto a su definición como en la elaboración de indicadores valorativos de la misma. Para llevar a cabo ésta investigación se diseñó una encuesta con una serie de preguntas relacionadas con la calidad académica y administrativa actual del Coordinación General de Investigación y Postgrado, así como el impacto que tienen los programas educativos de postgrado de la Coordinación General de Investigación y Postgrado en la sociedad y en la región.

Es importante conocer los aspectos como calidad de los profesores que imparten las materias, la infraestructura con la que cuenta la Coordinación General de Investigación y Postgrado como son las bibliotecas, aulas, laboratorios, y aspectos de los servicios escolares a los alumnos, ya que estos aspectos se relacionan directamente con la calidad, en este caso de la Coordinación General de Investigación y Postgrado, de igual manera están relacionados con la calidad de los alumnos egresados de éstos programas y del impacto que se tendrá en la sociedad y la región.

Las encuestas se aplicaron a los alumnos inscritos en los posgrados de Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales, Ciencias Sociales, y Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, por vía internet y de manera directa con el alumno entrevistado, los resultados obtenidos se sometieron a un análisis estadístico para conocer los resultados de las encuestas.

Con los resultados obtenidos se busca conocer los aciertos y las fallas que se tienen actualmente en la Coordinación General de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa dentro de los programas de posgrados mencionados anteriormente.

La educación debe ser considerada como un elemento que sirve de palanca del cambio del país, y como el medio principal para la generación de empleos, además de una participación más equitativa de la economía, y apoyo al desarrollo regional. (Loria, 2002).

### **Objetivos**

- Detectar los problemas académicos que afectan al estudiante de posgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.
- Evaluar la disponibilidad de infraestructura para la investigación en los programas de posgrado.
- Analizar la infraestructura académica de los programas de posgrado de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.
- Evaluar las expectativas de los estudiantes respecto a los programas de posgrado.
- Evaluar la calidad y eficiencia del departamento de servicios escolares en los programas de posgrado.
- Analizar la pertinencia de los programas de posgrado en la zona norte de Sinaloa.

### **MATERIALES Y MÉTODOS**

En la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, se ofertan 6 programas de posgrado 3 maestrías y 3 doctorados:

- Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales
- Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia
- Maestría y Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales.

Lo cual tenemos un total de 48 alumnos, es importante destacar que tenemos una población pequeña, Evaluando esta variable se discutió en clase con el profesor y se llegó al acuerdo de tomar una muestra representativa de 40 alumnos. Estos fueron seleccionados de manera aleatoria, se enumeró a los alumnos del 1 al 48 y se sacaron los números aleatorios en el programa Excel. La Distribución quedó de la siguiente manera; se asignó a cada elemento del equipo de trabajo 5 alumnos para realizar la encuesta.

El cuestionario se pregunta calificación de los profesores y programas, infraestructura, investigación, equipo de trabajo. Estas variables son consideradas muy importantes para este estudio porque nos dará respuesta para poder contrastar, analizar y evaluar los objetivos con la respuesta de nuestros alumnos.

El cuestionario era de opción múltiple, y algunas preguntas abiertas para dar su opinión a respuestas más detalladas. Esta encuesta se hace llegar a los alumnos de manera electrónica para que ellos lo contestaran y lo reenviarán y poder tener una respuesta rápida. La encuesta que se envió fue la siguiente, se anexo una carta de presentación donde se le explicaba al alumno con que objetivos era la encuesta, firmada por el Coordinador General de Investigación y Posgrado.

## RESULTADOS

Una vez efectuadas las encuestas a los alumnos seleccionados del postgrado la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, los resultados recabados fueron cargados en el paquete estadístico para ciencias sociales (spss) en su versión 15. A cada respuesta de los participantes se le asignaba valores de 1 al 5 para las siguientes categorías: excelente, bueno, regular, deficiente y nulo; o bien un 1 o 2 si era sí o no según si se trataba de una respuesta de nominal u ordinal, respectivamente. Posteriormente se realizó una sumatoria de todos los valores obteniendo así un puntaje acumulado para cada participante. Esta modalidad de puntuación y calificación de las respuestas se basa en el modelo de calificación acumulativa desde el cual se presume que cuanto más respuestas en una dirección particular presente el examinado más posibilidades tiene el mismo de poseer el rasgo o dominio evaluado, en este caso, pertinencia del postgrado.

Una vez obtenida la muestra y utilizando los estimadores mencionados, se obtuvieron los siguientes resultados en base a las encuestas que se realizaron tomando en cuenta cuatro aspectos:

- Evaluación del profesor y del programa del postgrado.
- Aspectos administrativos
- Aspectos sociales
- Expectativas del postgrado

En el aspecto de la evaluación del profesor y del programa del postgrado se presento que en general el alumno califica al profesor como un catedrático con excelente dominio y experiencia en los temas que imparte dentro del programa del postgrado.

En lo referente a la infraestructura que ofrece el postgrado para su desarrollo de investigación lo califica de manera buena pero presenta un porcentaje significativo de regular y deficiente.

Un aspecto relevante observado durante los resultados del muestreo es que existe gran porcentaje de alumnos del postgrado que no cuentan con su comité de tesis, *Cuadro 1*.

**Cuadro 1.- Evaluación del profesor y del programa del postgrado**

| CUESTIÓN A EVALUAR | DOMINIO Y CONOCIMIENTO DE LOS TEMAS POR PARTE DEL PROFESOR | EL PROFESOR CUENTA CON EXPERIENCIA | CONSIDERAS QUE EL PROGRAMA CUENTA CON EL APOYO NECESARIO DE INFRAESTRUCTURA OPTIMA PARA SU INVESTIGACIÓN | CUENTAS CON UN COMITÉ DE TESIS |
|--------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| EXCELENTE          | 60%                                                        | 60%                                | 20%                                                                                                      |                                |
| BUENO              | 40%                                                        | 40%                                | 50%                                                                                                      |                                |
| REGULAR            |                                                            |                                    | 10%                                                                                                      |                                |
| DEFICIENTE         |                                                            |                                    | 15%                                                                                                      |                                |
| SI                 |                                                            |                                    |                                                                                                          | 20%                            |
| NO                 |                                                            |                                    |                                                                                                          | 75%                            |

En los aspectos administrativos se evaluó la eficiencia y el servicio del departamento del control escolar, determinando que de manera general se considera que tiene un buen servicio, pero existe un porcentaje que lo evalúa de manera regular, *Cuadro 2*.

**Cuadro 2.- Evaluación eficiencia y el servicio del departamento del control escolar**

| CUESTIÓN A EVALUAR | EFICIENCIA Y SERVICIO DEL DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR | CONDICIÓN DE ESTUDIO DE INFRAESTRUCTURA |
|--------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| EXCELENTE          | 35%                                                       | 40%                                     |
| BUENO              | 55%                                                       | 45%                                     |
| REGULAR            | 10%                                                       | 5%                                      |

En los aspectos sociales se evaluó que la percepción que tienen estudiantes de otras instituciones del postgrado de UAIS que presenta en general bueno, pero con un porcentaje alto de percepción regular.

Los programas ofrecidos de postgrado de UAIS se apegan en gran medida a las necesidades del norte del estado de Sinaloa, *Cuadro 3*.

**Cuadro 3.- Evaluación aspectos sociales**

| CUESTIÓN A EVALUAR | PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE OTRAS INSTITUCIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE UAIM | LOS PROGRAMAS QUE OFRECE EL POSTGRADO DE UAIM SE APEGA A LAS NECESIDADES DEL NORTE DEL ESTADO DE SINALOA |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EXCELENTE          | 15%                                                                              |                                                                                                          |
| BUENO              | 55%                                                                              |                                                                                                          |
| REGULAR            | 33%                                                                              |                                                                                                          |
| SI                 |                                                                                  | 95%                                                                                                      |
| NO                 |                                                                                  | 5%                                                                                                       |

Las expectativas esperadas por parte de los alumnos que cursan diferentes postgrados de la UAIS consideran que este beneficiara su vida profesional y laboral, *Cuadro 4*.

**Cuadro 4.- Evaluación de las expectativas de los alumnos del postgrado**

| CUESTIÓN A EVALUAR | HASTA ESTE MOMENTO EL POSTGRADO A CUMPLIDO TUS EXPECTATIVAS | DESPUÉS DE TERMINAR SU POSTGRADO, QUE TANTO CONSIDERA QUE LO BENEFICIARA EN SU VIDA LABORAL |
|--------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| EXCELENTE          | 45%                                                         |                                                                                             |
| BUENO              | 30%                                                         |                                                                                             |
| REGULAR            | 25%                                                         |                                                                                             |
| MUCHO              |                                                             | 100%                                                                                        |

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación son los primeros en UAIS basados en una muestra probabilística de estudiantes activos de los diferentes postgrados que se imparten en la institución.

Respecto a las limitaciones del presente trabajo cabe considerar que el tamaño muestra es relativamente bajo ( $n=40$ ). No obstante ello obedece a la dificultad de realizar entrevistas estructuradas y análisis de contenido de las mismas en muestras de gran tamaño. Cabe señalar que se deberían replicarse los estudios efectuados en muestras más amplias y representativas con el objeto de lograr una mayor generalización de los resultados y examinar la estabilidad de las relaciones observadas.

A pesar de sus limitaciones la presente investigación brinda suficiente evidencia para detectar y corregir los aspectos académicos que afectan al estudiante de los diferentes postgrados e implementar medidas de control escolar, programas indicativos de las diferentes asignaturas apegados a las necesidades de la región, así como también el apoyo en la vinculación con la infraestructura para investigación.

A partir de los resultados del presente estudio se sugiere el diseño de intervenciones para estimar el beneficio en la vida laboral de los estudiantes. De igual manera se permitirá el desarrollo de programas basados en las necesidades y expectativas de los aspirantes al sistema de postgrado UAIS.

### LITERATURA CITADA

- Adriana Ducoing Watty, Patricia Romero Mares, Raúl Novelo Peña. 2004. El uso del muestreo probabilístico para la planeación del inventario de libros en la Biblioteca del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas de la UNAM. Bibl. Univ., Nueva Epoca, julio-diciembre, vol. 7, No. 2, P. 146-161.
- Leonardo Adrián Medrano; Carolina Galleano; Miriam Galera y Ruth Del Valle Fernández. 2010. Creencias Irracionales, Rendimiento y Deserción Académica en Ingresantes Universitarios. Universidad Nacional De Córdoba, Argentina. Liberabit: Lima (Perú) 16(2): 183-192.
- Loria Eduardo. 2002. La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación. PyV editores. UAEM. México.

### Síntesis curricular

#### **Elvia Nereyda Rodríguez-Sauceda**

Profesoras investigadoras de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Juárez 39, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81890. Tel. y Fax: (698) 8-92-06-54 y 8-92-00-42. Correo electrónico: elviaro@uais.edu.mx.

#### **Raquel Rodríguez-Sauceda**

Profesoras investigadoras de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Los Mochis, Sinaloa. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234

#### **Dulcelina Cota Montes**

Estudiante del Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable de los Recursos Naturales, de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.





RA XIMHAI

Volumen 12 Número 6 Edición Especial  
Julio – Diciembre 2016  
465-486

## EL FORMADOR DE PROFESORES Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: ¿REFERENTE EJEMPLAR PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA?

### THE TRAINER OF TEACHERS AND TEACHING THEIR PRACTICES: BENCHMARK FOR CITIZENSHIP EDUCATION ISSUE?

Valentín Félix-Salazar<sup>1</sup> y Eustolia Durán-Pizaña<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Profesor de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa, calle Hipócrates 1375, Colonia Universitarios, Culiacán Sinaloa, México. C.P. 80010, tel. 6672 751721, Email: vale600828@gmail.com. <sup>2</sup>PITC, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Av. Cedros y Sauces, Fraccionamiento Los Fresnos, Culiacán, Sinaloa, México. Tel. 6671 630167, Email: eustoliaduran@hotmail.com

#### RESUMEN

Es un estudio cualitativo sobre las percepciones de los estudiantes de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) acerca de los formadores y sus prácticas de enseñanza ciudadanas. Los objetivos se orientaron a ver la descripción e interpretación cualitativa del papel que la ENS ha jugado en la educación ciudadana, el desarrollo de las prácticas y las estrategias de enseñanza del formador en relación con su formación ciudadana; además, saber en qué sentido el formador de la ENS es un referente ejemplar de ciudadano para el propio estudiante normalista. La recogida de datos empíricos se desarrolló mediante un cuestionario con preguntas abiertas y una entrevista. Los resultados indican percepciones negativas de los estudiantes hacia la ENS y sus formadores, sus prácticas, sus estrategias utilizadas en la enseñanza para el desarrollo de la ciudadanía, así como ser un referente modelo de ciudadano.

**Palabras clave:** formador de formadores, formación en y para la ciudadanía, ciudadanía escolar, futuro profesor, prácticas de enseñanza, percepciones.

#### SUMMARY

This is a qualitative study on the perceptions of the students of the Escuela Normal de Sinaloa (ENS) about the teacher trainers and their citizen teaching practices. The objectives are geared to see the description and qualitative interpretation of the role that the ENS has played in citizenship education, the development of the practices and teaching strategies of the teacher trainer in relation with its citizen formation; furthermore, to know in what sense the teacher trainer of the ENS is an exemplary reference of citizenship for the own student. The collection of empirical data was developed through a questionnaire with open questions and an interview. The results indicate negative perceptions of students toward ENS and their trainers, their practices, their strategies used in teaching for the development of citizenship, as well as been a reference model of citizen.

**Key words:** teacher trainers, training in and for citizenship, school citizenship, future professor, teaching practices, perceptions.

#### INTRODUCCIÓN

En México, el tema de la formación ciudadana no ha sido una preocupación central de los gobiernos y de las instancias educativas, a pesar de considerarse un país basado en un régimen democrático. La necesidad de hacer de la sociedad mexicana una nación con una ciudadanía participativa en el desarrollo y mantenimiento del nuevo régimen después de haber concluido la revolución, el gobierno decidió incluir algunos contenidos sobre la Formación Cívica y Ética (FCyE) en el sistema educativo básico. El énfasis de esta disciplina estuvo en el aprendizaje de los valores nacionalistas, prevaleciendo hasta 1993, cuando se incorpora la Formación de Valores como parte del enfoque de enseñanza con incipiente

atención a las cuestiones cognitivas de los estudiantes (su razonamiento moral), cuyo objetivo era conformar una ciudadanía responsable y participativa (SEP, 2006).

A partir de 1999 se incluye en la educación secundaria la asignatura de Formación Cívica y Ética, representando una oportunidad para tratar asuntos éticos explícitos en los programas educativos y superar la visión formalista que dejaba fuera el análisis de la vida personal y sus posibles vinculaciones con la vida social (SEP, 2006).

Sin embargo, a estas alturas se reconocen dificultades y limitaciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus contenidos. Respecto de los profesores se encontró: sesgo en el tratamiento de los contenidos; formalización excesiva de los contenidos; dificultad para articular experiencias de estudiantes con los contenidos programáticos, dificultad para tomar distancia de sus valores personales durante las actividades didácticas; disonancia entre el discurso de los valores y la práctica de los mismos en la escuela; prácticas de evaluación que contradicen el enfoque de los valores, entre otros (SEP, 2006).

En cuanto a los estudiantes hubo: simulaciones para responder a las expectativas de los profesores; poca profundidad en la comprensión lectora; limitaciones en la formulación de inferencias, opiniones y capacidad crítica a los textos; inadecuado manejo de información y escasa vinculación con la vida personal; falta de confianza en sus propias capacidades para expresar ideas y juicios sobre temas diversos; falta de capacidad para buscar información y utilizarla más allá del libro de textos, etcétera (SEP, 2006).

En general, las reformas realizadas a los contenidos curriculares en la educación básica y, en concreto de la educación secundaria, han tenido repercusión en los programas educativos de las escuelas normales del país, en tanto instituciones formadoras y actualizadores de los docentes encargadas de socializar y educar los niños y adolescentes en las escuelas de educación básica. Prueba del impacto de estas reformas son la incorporación de asignaturas referidas a contenidos de valores, formación cívica y ética, formación ciudadana, cultura de la legalidad, e incluso, una Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en Formación Cívica y Ética (FCyE).

Con esta nueva licenciatura, la SEP (2000) a través de las escuelas normales pretendía transformar las concepciones y prácticas de sus egresados cuando se incorporaran como profesores en las distintas secundarias. Se pensaba que con esta formación la Escuela Normal contribuiría “al mejoramiento de la práctica docente, de tal manera que ésta respondiera mejor a las características, intereses y necesidades de los adolescentes, y fuera más eficaz para el logro de los propósitos establecidos para este nivel educativo”.

Atendiendo a los argumentos expresados anteriormente, la formación especializada para la enseñanza de la formación cívica y ética en las escuelas secundarias debe garantizar que los futuros profesores adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para afrontar con éxito los retos de la formación ética y ciudadana de los futuros profesores. En general se aspira al desarrollo de conocimientos y capacidades diversas que van desde valores para la convivencia, cultura de la legalidad y los derechos y deberes de niños y adolescentes; los valores del régimen democrático del estado mexicano, asociado a las garantías y derechos individuales; así mismo el desarrollo valoral de los adolescentes y el diálogo para comprensión de sus intereses y necesidades vitales (SEP, 2000).

Asociado a estos conocimientos se espera que los egresados de esta Licenciatura desarrollen capacidades profesionales que tengan que ver con saber aprovechar experiencias y situaciones de la vida



escolar y social, en la idea de promover la reflexión valoral; resolver pacíficamente los conflictos escolares que involucren a los estudiantes, además de apoyar a otros profesores; diseñar estrategias de intervención para el desarrollo de la autonomía y el juicio moral de los estudiantes, a partir de conflictos y dilemas que implique un aprendizaje reflexivo, entre otros (SEP, 2000).

A casi quince años de haberse diseñado e implementado el programa de Licenciatura en Formación Cívica y Ética en la ENS, enfrentamos un panorama difícil en las relaciones de convivencia en el subsistema de educación básica y en la sociedad en general.

El tejido social se encuentra lacerado, lastimado orgánica y funcionalmente; la violación de los derechos y las garantías individuales son actos cotidianos, las instituciones encargadas de impartir justicia y hacer respetar la ley han perdido credibilidad; los funcionarios públicos abusan del poder violando también normas y reglamentos institucionales. Se ha perdido el respeto a la vida y la dignidad propia y del otro; la violencia ha escalado formas escalofriantes de asesinatos (decapitados, descuartizados, quemados); cada vez más son los jóvenes que aparecen ejecutados como consecuencia de su participación en grupos delictivos, las desapariciones forzadas de ciudadanos no han cesado; los espacios de libertad de expresión ciudadana han disminuido; también se ha incrementado en la población adolescente y juvenil el consumo de drogas y alcohol, y su integración en la delincuencia organizada.

Por otro lado, la apatía de los jóvenes parece ser un rasgo de nuestro tiempo. Cada vez son menos los jóvenes que participan en la solución de problemáticas sociales, como las ya mencionadas arriba, y otras de igual importancia; son menos los que participan en forma consciente, responsable y crítica en el ámbito de la política, donde se ha visto un descenso en la participación electoral; en el cuidado del medio ambiente, evitando contaminación de espacios públicos naturales.

A nivel escolar se han identificado comportamientos y situaciones educativas que ponen en entredicho la formación ciudadana de los agentes educativos y sus respectivas prácticas de intervención pedagógica. Las relaciones de convivencia se han vuelto más irrespetuosas e intolerantes respecto a la diversidad de formas de pensar, ideologías y creencias entre los estudiantes y profesores. Las interacciones se expresan mayormente con rasgos autoritarios, con poco aprecio por el diálogo como medio para alcanzar consensos y/o acuerdos; muchos profesores de secundaria siguen aplicando estrategias didácticas basadas en la sanción y los castigos e imposiciones disciplinarias violentas. El maltrato psicológico, emocional y físico entre estudiantes y profesores va en aumento y parece no detenerse. Se aprecian pocos márgenes de autonomía y prácticas democráticas de los estudiantes en los espacios escolares, ello a pesar de que los profesores de educación secundaria se actualicen en el campo de la formación ética y ciudadana. También son escasas las situaciones educativas donde se fomente el respeto de los derechos de los adolescentes respecto a una educación de calidad, tal como se ofrece formalmente para la educación secundaria.

Ante la situación descrita, es difícil creer que en las escuelas secundarias se esté logrando una verdadera formación ética y ciudadana en los estudiantes de secundaria. Este panorama realmente desalentador, nos obliga a voltear la mirada a la ENS, una de las principales instituciones formadoras de profesores de educación inicial y preguntarnos ¿Qué está pasando con la formación de los profesores que egresaron de la ENS? ¿Por qué no parece haber influido significativamente la formación adquirida en la ENS en las concepciones y prácticas educativas de los profesores de las escuelas secundarias? ¿Acaso esa formación cívica y ética que practican en las escuelas secundarias es la que aprendieron en la Normal?

De esta serie de cuestionamientos se derivan y precisan las siguientes interrogantes que servirán como guía para la exploración y descripción de la investigación:

¿Qué papel juega la ENS en la formación ciudadana de los estudiantes, futuros profesores? ¿Qué piensan los estudiantes de la LES con especialidad en FCyE de sus profesores y sus prácticas de enseñanza ciudadana? ¿Cómo vivieron esas experiencias de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo y formación ciudadana? ¿En qué sentido los estudiantes de la ENS reconocen a sus profesores como un referente ejemplar para su formación ciudadana?

### **Estado de la cuestión**

Es el tiempo de reconsiderar la educación para la formación del nuevo ciudadano, así lo requiere la demanda de los procesos de globalización económica y cultural. Sin embargo, tal exigencia difícilmente puede cumplirse cuando a nivel local y regional existen muchas dificultades para alcanzar el desarrollo pleno de la ciudadanía. Muchas de estas dificultades o debilidades en términos del desarrollo del contenido de lo ciudadano no sólo formal, sino en la expresión práctica o funcional a nivel de derechos reconocidos y respetados como personas, es lo que ha generado preocupación e interés por profundizar en su conocimiento, investigando los distintos ámbitos sociales (económico, político, cultural y educativo).

En el ámbito educativo, el tema de la ciudadanía ha adquirido relevancia en tanto la escuela se ha considerado un espacio-además de la familia y otros espacios socioculturales-, donde se puede formar y fomentar la ciudadanía entre los diversos agentes educacionales.

España y otros países de América Latina han desarrollado en la última década importantes aportaciones a esta cuestión. Así lo dicen los estudios encontrados en el ámbito de la educación donde resaltan aquellos relacionados en la educación básica (incluida la educación secundaria), siendo más escasos aquellos realizados en educación superior, particularmente los relacionados con la formación para la docencia.

Stella Araujo y otros (2005) realizaron una investigación de corte cualitativo, tomando como escenario escuelas secundarias del estado de Morelos. Encontraron que el respeto es significado desde lo prescrito socialmente y consiste en no lesionar los intereses de otros, pero eluden el conflicto asociado con la política, se identifican contrariamente a una democracia que impida la aparición y el tratamiento de este. El hecho de no aceptar el disenso en el ejercicio político de la ciudadanía, resulta una postura representacional discursiva de democracia prescriptiva o ideal que, “lejos de contribuir a confrontar lo que es con lo que debiera ser procurado, se muestra como un horizonte que, por inalcanzable, alimenta la desesperanza y el fatalismo, abriendo peligrosamente, la posibilidad de aceptación de un totalitarismo”.

Héctor Cárcamo (2008) aborda las representaciones sociales entre los estudiantes y docentes universitarios de las carreras de Pedagogía y Educación de la Universidad de Bio, Bio, Chile, sobre las nociones de ciudadanía que imperan y la importancia que los actores atribuyen al desarrollo de la misma en la formación inicial docente. Los resultados de mayor relevancia dan cuenta de una supremacía de la noción política de ciudadanía entre los actores, sustentada en los deberes y derechos de las personas, así como de la importancia de desarrollar la ciudadanía en la formación inicial docente desde los ámbitos pedagógicos y disciplinarios.

Rodríguez y Domínguez (2009), exploraron las percepciones de estudiantes de secundaria acerca de ciudadanía y democracia, a partir de su experiencia escolar, comparando la producción de sus discursos ubicándolos en sus respectivos espacios escolares. Se realizaron entrevistas y se aplicó un análisis lingüístico. Los sujetos investigados fueron estudiantes de tercero a quinto de secundaria de colegios particulares religiosos y públicos de la red de Fe y Alegría, ubicados en las ciudades de Arequipa, Lima, Piura y Tacna, de Perú. Como resultados encontraron que la participación de las organizaciones escolares es más bien simbólica en la vida estudiantil.

En ese sentido, Alma Delia Torquemada y otros (2011) desarrollaron una investigación con la finalidad de explorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado de secundaria pública de Pachuca, Hidalgo. Contrastaron los planteamientos programáticos con las prácticas reales que se viven en el aula, encontrando por un lado, un abordaje asistemático y superficial de los contenidos temáticos, y por otro, ilustran la complejidad de la formación cívica y ética en los estudiantes dada la caracterización de la clase. Concluyen cuestionando el rol del docente en el logro de competencias cívicas y éticas.

En esa misma línea, Amelia Molina García y otros (2011), desde una perspectiva etnográfica indagaron la relación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética y las prácticas pedagógicas de los profesores. Su propósito fue describir las características y situaciones que ofrece el espacio escolar -clase de Formación Cívica y Ética- en segundo de secundaria en cinco escuelas (4 en Pachuca y una en Distrito Federal) para la formación de ciudadanía mediante el desarrollo de la asignatura. Los resultados ponen de manifiesto que lo expresado en los contenidos de la asignatura, distan mucho de ser reales y vividos en las prácticas educativas. Los docentes siguen enseñando de manera tradicional, con pocas posibilidades de desarrollo de los estudiantes, por la escasa enseñanza práctica, ausencia de métodos participativos y de involucramiento de los estudiantes, de dilemas y de problemáticas reales.

Piña y colaboradores (2011), buscaron conocer las expresiones de la cultura ciudadana de estudiantes de educación Normal. Para ello diseñaron un cuestionario con 4 indicadores y 60 preguntas, algunas referidas al deber ciudadano; otras a las autoridades gubernamentales y escolares. También plantearon dilemas, interrogando al estudiante sobre su actuación en un escenario hipotético. Se eligieron tres escuelas normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física y Escuela Normal Superior de México. Entre los resultados destaca una cultura ciudadana de regular a poca con respecto a la inclusión, situación preocupante por tratarse de una población que va a tener entre sus funciones prioritarias la formación de los futuros ciudadanos. Las actitudes de exclusión por parte de los futuros docentes, quienes de manera abierta o velada expresan su rechazo a convivir con personas con características diferentes como un homosexual, anciano, minusválido, indígena, enfermo de VIH y mujer embarazada.

Por su parte, Alonso y Martín (2013) después de haber experimentado una vivencia formativa en la modalidad virtual con futuros profesores en la Universidad de Extremadura en España, reconocen de la importancia de suscitar el diálogo, la reflexión y el estudio de aquéllos que prepararán a los jóvenes del mañana. Por ello, a pesar de la dificultad que supone formar hoy en día a los futuros profesores de secundaria, en la experiencia formativa reconocen la necesidad de reelaborar, como formadores, el discurso educativo y transformarlo para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de profundizar y debatir acerca de la educación para la ciudadanía, a cuyo contenido ya se está enfrentando gran parte del alumnado.

Reyes y otros (2013) realizan un estudio etnográfico, aplicando entrevistas semiestructuradas y registros de observación de clase a nueve profesores que enseñan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de educación primaria, en tres regiones diferentes de Chile. El propósito fue la comprensión de la formación ciudadana desde su ejercicio profesional y cómo la trabajan en sus clases. Encontraron una gran diversidad en el tipo de formación recibida y en la comprensión de las ideas que tienen los docentes sobre qué es formar ciudadanos en la escuela, sin embargo, en la práctica las estrategias de enseñanza son más homogéneas. Además de que en la planeación de las clases acuden más a referentes de experiencias de ejercicio cotidiano que a la información teórica y académica recibida en la universidad.

Molina y otros (2013) exploran las percepciones que tiene el futuro profesor de la Universidad de Murcia, sobre la educación cívica y política. Es de carácter exploratorio y cuantitativo. Aplicaron una encuesta para la obtención de los datos. Los resultados señalan que los estudiantes para maestros consideran muy necesario enseñar los contenidos relacionados con la formación política y ciudadana, lo que choca frontalmente con la última reforma educativa, en la que se suprime la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de la Educación Primaria. Para mantener los estándares en dicha materia que la UE y la OCDE recomiendan, se proponen varias vías de actuación desde el área universitaria de didáctica de las ciencias sociales.

Muñoz y Torres (2014) publicaron una investigación denominada “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”. Su objetivo fue indagar la percepción de los estudiantes respecto de la formación ciudadana que, de acuerdo con el currículo escolar, deben recibir en la escuela. El propósito fue detectar problemas y desafíos, para el profesorado de Historia y Geografía en la educación básica de Chile. La metodología fue cualitativa con orientación fenomenológica, utilizando la entrevista semiestructurada en profundidad. Los resultados obtenidos son poco alentadores porque, a pesar de los esfuerzos desarrollados por las autoridades, el estudiantado no posee una adecuada concepción de lo que es y se pretende con la formación ciudadana que reciben en la escuela, así mismo, que la escuela no es un espacio que los ayude en esta formación.

Como se puede apreciar, predominan los estudios de formación cívica y ciudadana donde se implican estudiantes y profesores del nivel básico, de profesores en formación de universidades, siendo menos los estudios de estudiantes que se están formando como profesores en escuelas normales. Este es el caso de México, donde los profesores de educación básica se forman en las escuelas normales y que, como se pudo observar, son muy escasos los trabajos sobre esta temática en nuestro país, por lo que este estudio resulta necesario por lo que aporta empírica y conceptualmente al campo de la educación y formación ciudadana.

### **Aproximación teórica al campo de la ciudadanía**

La ciudadanía es un proceso de construcción abierto, inacabable, transformable en el sentido humano, que si bien tuvo su origen en la arena política, en la participación de toma de decisiones para definir representantes de gobiernos, también no es menos cierto que ligado a ello, entran en juego otros campos de conocimiento social. Su propia práctica fue dando elementos para la construcción de la filosofía y la teoría política y, desde luego, la incidencia de campos como la sociología, psicología, antropología y economía, entre otros, han contribuido a la producción de conocimientos los cuales han permitido comprender este concepto en sus dimensiones teóricas y prácticas.

Existe una clasificación teórica de principio de lo que es la ciudadanía, que consideramos son los puntos de partida para la comprensión del estudio. Clasificación en la que hay acuerdo entre los estudiosos de esta temática. Concepción Naval, acepta en general dos posturas de la ciudadanía: la concepción minimalista y la concepción maximalista:

*La concepción minimalista afirma que la ciudadanía es en lo fundamental un estatus jurídico. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como una persona cuya tarea se circunscribe a elegir juiciosamente a sus representantes, para lo cual no requiere de más virtudes que las del apego a la legalidad, el respeto a la autoridad y el ejercicio responsable de sus derechos y obligaciones conforme a la norma* (citado en: Gutiérrez, J., 2007).

En esta perspectiva, al ciudadano se le concibe como ser o ente social apegado a la ley, su rol es básicamente hacer uso del derecho legal o formal para elegir a su representante en el cargo político a través de mecanismos de emisión de votos. Por lo tanto, el prerrequisito es cumplir con la norma o su estatus nominal que, para el caso de México es haber cumplido los 18 años, estar registrado en el padrón del Instituto Nacional Electoral (INE) y poseer una credencial vigente para votar.

Por otra parte, en la perspectiva maximalista, se entiende que además de reconocer la ciudadanía por su estatus jurídico-legal, se apela también a:

*Una identidad cultural y política. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como un individuo que para su cabal realización ha de involucrarse de modo amplio y sistemático en la esfera pública, para lo cual requiere de un conjunto de conocimientos, valores y destrezas precisas que le permitan desarrollar un sentido de lealtad y responsabilidad para con la comunidad más amplia a la que pertenece (...) una conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad viva, con una cultura democrática y un sentido de responsabilidad respecto del interés general* (Gutiérrez, J., 2007).

Como se puede apreciar, el planteamiento anterior muestra diferencias importantes, que si bien pueden ser complementarias o integradores, la separación real puede llevar a situaciones de acción y prácticas determinando comportamientos ciudadanos con resultados concretos diferentes. Además, el proceso de formación que se sigue para alcanzar una y otra ciudadanía siguen rutas y alcances diferentes.

Así, en el caso de la formación ciudadana minimalista se requiere que los aspirantes a ella, adquieran información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local, inmediato y limitado... [por lo que], necesitaría de una educación cívica de bajo perfil (Gutiérrez, J., 2007), esto es, que de acuerdo a sus finalidades políticas la perspectiva minimalista es más conveniente para los gobiernos de sociedades o comunidades más formalista, menos realistas en tanto que “es funcional a y favorece la configuración de un modelo democrático más formalista, con una participación ciudadana intermitente y de corto alcance que, a la postre, alienta la autonomización de las élites políticas y con ello, el ejercicio autoritario, de facto, del poder público” (Gutiérrez, J., 2007).

A pesar de que en el papel la concepción maximalista aparece como una alternativa netamente política, al grado de elevar a esta como la máxima forma de vida, muchas son las críticas que han recibido como algo inalcanzable o de difícil concreción, alegando la imposibilidad de sostener a la política como la actividad central de la vida del hombre. Por eso, José Gutiérrez (2007) sugiere una tercera perspectiva,

una posición intermedia entre la concepción minimalista y la maximalista, la cual ha denominado concepción ampliada de la ciudadanía, que en palabras del mismo autor, reconoce las satisfacciones que los ciudadanos de su vida individual y privada, al mismo tiempo que un deseable nivel de participación en espacios públicos, particularmente de los asuntos de la política, por lo que esta participación debe estar sustentada por una serie de capacidades o competencias ciudadanas, entre las que se destacan las siguientes:

- La capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás (tolerancia, reconocimiento del derecho a la diferencia, no discriminación, pluralismo)
- La capacidad de participar en el debate público y, por esa vía, en el proceso de toma de decisiones (razonabilidad pública como fuente de persuasión, renuncia al principio de autoridad y a la tradición)
- La capacidad de evaluar el desempeño de quienes ocupan los cargos públicos (monitoreo ciudadano) y de imponer costos políticos cuando así lo ameriten las circunstancias” (Gutiérrez, J., 2007).

Cuando se analizan estas cualidades o competencias a las que se aspiran en esta nueva perspectiva, podemos afirmar constituyen las bases no sólo para decidir sobre la elección de sus representantes, sino también la capacidad de cuestionarles su actuación, su autoridad, su modo de gobierno. Lo que implica que “la responsabilidad de los ciudadanos es la de controlar a quienes ocupan cargos públicos y juzgar su conducta” (Gutiérrez, J., 2007).

El ciudadano para realizar un cuestionamiento ha de construir argumentos razonados a partir del desarrollo de un pensamiento crítico que le permita tener consciencia plena del comportamiento de los representantes políticos en relación con su desempeño social, es decir, “deben dar razones que sustenten sus reclamos políticos, en lugar de limitarse a manifestar preferencias o proferir amenazas” (Kymlicka y Norman; citado por Gutiérrez, J., 2007).

Las ideas anteriores, sirven como las bases sobre las cuales cimentar la construcción conceptual de la ciudadanía, reconocer cuáles son los rasgos que le caracteriza, qué valores son los que se encuentran más íntimamente relacionados, en su construcción y las prácticas ciudadanas. En este sentido, nuestra reconstrucción está orientada, sin olvidar su estatus jurídico-legal, a esa ciudadanía ampliada o trascendente.

Hasta aquí, queda claro que históricamente la ciudadanía es una estrategia política que se construye y reelabora permanentemente, que denota a la vez “aspectos éticos, morales, económicos y comunicativos en su estructuración y que se construyen y reconstruyen en un proceso de interacción mediada e intersubjetiva, desde la dimensión macro y micro de la sociedad” (Molina, 2011), cuyo propósito es participar activamente en la vida social tomando decisiones para la mejora de los sistemas políticos democráticos que ayuden a mantener una vida digna de los demás integrantes de la comunidad particular donde se desempeñan, así como ampliar su actuación en las problemáticas mundiales.

En ese sentido, la ciudadanía no es una práctica de herencia natural o biológica, se evidencia más como un proceso sociocultural e histórico, en tanto que su significado conceptual entraña contextos o periodos históricos de la humanidad y sus demandas sociales y económicas, características del desarrollo histórico de sociedades particulares, por eso nos hemos encontrado diversos sentidos y concepciones de ella. Al respecto, Molina (2011) señala que:

*La ciudadanía es entonces un concepto que se redefine cada vez, desde una historia concreta y desde perspectivas teóricas distintas. Puede decirse que ni la ciudadanía, ni la democracia constituyen una práctica natural, espontánea y predeterminada; al contrario, éstas son producto y parte de un proceso de construcción, práctica social que se construye y de-construye históricamente (Molina, 2011).*

No existe acuerdo entre los estudiosos de esta temática en relación a qué valores son los más importantes en la configuración de las prácticas ciudadanas, sin embargo, podemos asumir, con la relatividad que implica esta respuesta, que depende de la perspectiva teórica desde la que se posesionen las miradas y los enfoques. Para nosotros ocupan un lugar preferente la democracia, participación activa, responsabilidad social, compromiso social, justicia, libertad, honestidad, ética, moral, capacidad crítica, diálogo, capacidad obtener y procesar información, el interés por el bien común y el respeto a la dignidad humana. El orden es lo de menos.

Ahora bien, el hecho de que las instituciones educativas pretendan formar informando con contenidos técnicos, científicos, prácticos a través del diálogo, reconociendo los derechos de niños, adolescentes y jóvenes, etcétera, la escuela tiene un rol contribuyente en la educación y la formación para la ciudadanía que, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2003):

*Se trata de procesos continuados de ir siendo [...] en una manera de ser y no sólo de pensar, entonces sólo practicando, participando y ejerciendo la ciudadanía, o como si se fuese, se aprende a serlo. Hay que experimentar la ciudadanía para subjetivar la forma de cultura que es; como se aprende a ser.*

Por tanto, la escuela es un espacio ideal para generar condiciones y situaciones diversas para ayudar a conformar las cualidades en los escolares para convertirlos en ciudadanos activos, plenos y comprometidos con el bien común, sea escolar o social.

Hay que vivir la ciudadanía escolar, aprender en este espacio el ser ciudadano en tanto espacio geográfico habitado por sujetos temporales, con origen social, registrados con nombres y apellidos, que interactúan entre sí, mediados por tensiones y relaciones de poder político, dirigidos por normas de comportamiento y convivencia que expresan los roles y funcionamiento de quienes gobiernan y dirigen las actividades administrativas y académicas de la escuela (funcionarios estatales, directivos, coordinadores, etc.), así como aquellos sujetos que asumen roles ciudadanos donde hay que vigilar y exigir se cumplan tales encomiendas sociales, haciendo uso de sus derechos y su autonomía.

El estudiante, en este sentido, requiere desarrollar el derecho de estar informado, de obtener conocimientos reales y objetivos para desarrollar su ciudadanía escolar plena, de conocimientos técnico-científicos, de historia, geografía y política. Necesita saberes y conocimientos diversos para diseñar acciones y estrategias ciudadanas que le permitan participar críticamente frente a las actuaciones indebidas, inadecuadas, injustas o poco éticas de los funcionarios, directivos, docentes, y demás implicados en la relación educativa y social.

En ese sentido, la ciudadanía escolar no se aprende memorizando contenidos teóricos, desligados de situaciones problemáticas y conflictivas sociales, no, se necesita por supuesto el saber de las leyes, normativas y reglamentos internas de las escuelas; de valores como la participación, democracia, responsabilidad, honestidad, libertad, justicia y el juicio crítico entre otros; de los derechos establecidos en las constitucionales nacionales y estatales, así como documentos internacionales donde se establecen

los derechos de los niños y los adolescentes; la voluntad y el compromiso de actuar conscientemente procurando respetar la dignidad humana y el bien común. La ciudadanía se aprende practicando en escenarios concretos.

Una ciudadanía escolar plena es inobjetablemente el punto de partida para alcanzar y poner en juego una ciudadanía participativa, democrática y ética en los habitantes de una sociedad política altamente exigida. Por eso, dicen Castillo y Sánchez, para aspirar a una verdadera ciudadanía escolar es conveniente no quedarnos en la mera escolarización de la democracia, es mejor concebirla como una actuación concreta, “modo de vivir asociado, de experiencias comunicadas de individuos que participan en un interés común, que comparten perspectivas y necesidades susceptibles de ser satisfechas por la pertenencia al grupo” (Castillo y Sánchez, citado en Nicolasa y Castro, 2010).

Desde esa perspectiva, un buen bailarín, un buen pintor, o un buen profesor, son formas de ser que se van conformando en el camino mediante la práctica, mediante acciones concretas en la realidad, que le son reconocidas desde fuera, por otros, a los que se van construyendo en el proceso de serlo. Por eso, “se aprende la condición de ciudadanía ejerciendo de ciudadanos y siendo reconocidos y respetados mientras se asimila esa manera de ser” (Gimeno, 2003). Por tanto, la escuela le ha de proveer conocimientos, saberes y situaciones problemáticas para que el educando desarrolle procesos subjetivos y prácticos que le lleven al ser ciudadano pleno.

### **Perspectiva y proceso metodológico**

El estudio se fundamenta en una metodología de tradición cualitativa. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados, asociados a lo que los sujetos implicados en la investigación, dicen, expresan, imaginan, representan, perciben, narran de sus experiencias, vivencias, sus actitudes, creencias, valores, emociones, pensamientos y reflexiones, tal y como los significan los propios sujetos.

Nos acercamos a los estudiantes de los primeros tres años de estudios, para saber cómo perciben y le dan sentido a sus vivencias en torno a su formación ciudadana a lo largo de su trayecto formativo como estudiantes de la LES, con especialidad en FCyE, en la ENS, particularmente de cómo las prácticas ciudadanas institucionales han contribuido en el logro del propio desarrollo ciudadano de los futuros profesores de educación secundaria; así mismo, cómo las percepciones sobre los formadores y sus comportamientos en las interacciones pedagógicas experimentadas durante el tramo formativo les contribuyeron a su formación ciudadana y ética y, en qué sentido los formadores de docentes son considerados un referente ejemplar o modelo de ciudadano pleno para los estudiantes de la licenciatura con especialidad en formación cívica y ética.

Se recurrió al cuestionario y la entrevista. Se aplicó primeramente un cuestionario con preguntas abiertas, las respuestas fueron analizadas y cuyos resultados iniciales contribuyeron a la realización de algunos ejes sobre la problemática de la educación y la formación ciudadana, para el desarrollo de la entrevista abierta o cualitativa que, posibilitaron la construcción de la estructura analítica, así como la descripción e interpretación de los datos.

Los futuros profesores investigados forman parte de una generación de estudiantes que se encuentran actualmente cursando el cuarto y último grado de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética de la Escuela Normal de Sinaloa, México.



## Descripción e interpretación cualitativa de los resultados

### a) *La Escuela Normal y su papel en la formación ciudadana en los futuros profesores*

La Escuela Normal de Sinaloa (ENS), en tanto institución por excelencia encargada de la formación inicial de los profesores de la educación básica en el estado de Sinaloa no es ajena a la educación en valores, más cuando tiene como propósitos el desarrollo excepcional de seres humanos responsables y comprometidos con el respeto y la dignidad de los niños y los adolescentes, aquellos que tendrán en sus manos el mundo que ya se ha ido construyendo en este mar de contingencias, de contradicciones y complejidades sociales.

En ese sentido, la ENS tiene como visión lograr que sus egresados posean las más altas competencias para la enseñanza comprometida con la formación integral de calidad, que posee indicadores de competitividad de los programas educativos y personal con elevados niveles de habilitación académica que inciden en la atención a la docencia, la investigación, la vinculación y difusión de la cultura pedagógica y científica; así como en la incorporación de los avances de las TICs en los procesos de innovación de las tareas educativas y administrativas, que la colocan a la vanguardia en la demanda educativa por su prestigio y reconocimiento social.

Planteamientos como el anterior sugieren importantes compromisos con la sociedad en tanto su responsabilidad signada por el gobierno estatal le exige una cualificación de los procesos de formación integral de los futuros profesores, los que habrán de responder con efectividad en los diferentes ámbitos de su profesión esto es, en la necesidad de producción y aplicación del conocimiento mediante el desarrollo de proyectos de investigación y uso de las nuevas tecnologías de la información, tomando como objetos de indagación las prácticas y los procesos educativos y las diversas problemáticas que les son inherentes a su profesión y que la sociedad le exige para alcanzar altos niveles de calidad educativa y progreso económico.

En esa misma perspectiva, la misión institucional debe estar a tono con las exigencias sociales, económicas, políticas y culturales que le demanda la sociedad sinaloense, el país y el entorno global. Por ello, la ENS tiene como misión y compromiso:

*Formar profesionales de la educación con habilidades intelectuales, dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las conductas sociales, en función de las exigencias de los niveles educativos para los cuales se orienta su formación, así como con un alto grado de compromiso con las exigencias del desarrollo y el cambio social (Escuela Normal de Sinaloa, 2015).*

De ahí que de acuerdo a la filosofía y los valores se propone que la educación que se imparta en la (ENS) tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano de una manera integral a la vez que se fomentará:

*El amor a la patria, la conciencia de la solidaridad, la democracia, a libertad de creencias, pero manteniéndose ajeno a cualquier doctrina religiosa, el respeto y contribución a mejorar la convivencia humana con el aprecio hacia la dignidad de las personas y, la responsabilidad para el trabajo (Escuela Normal de Sinaloa, 2015).*

Ahora, durante el 2015, las autoridades estatales y de la propia Escuela Normal de Sinaloa enarbolan una “campaña de identidad normalista”, en la que se plantean socializar a los docentes y trabajadores de la institución varios aspectos a considerar necesarios para fortalecer dicha identidad, tales como: Misión, Visión, Valores, Política de Calidad, Objetivos de calidad, y un desglose de elementos relativos al Código de Conducta. De los anteriores componentes nos parece importante el referido a la Política de Calidad cuyo compromiso es:

*Asegurar que los servicios de formación de docentes satisfagan las expectativas de nuestros alumnos; atendiendo su misión, visión y el marco normativo vigente de la institución, mediante un sistema de gestión de la calidad basado en la norma ISO-9000 2008 y un compromiso permanente con la mejora continua de su quehacer institucional (www.ens.edu.mx).*

Con estos referentes, entendidos como los grandes ideales a alcanzar mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, recurrimos a los estudiantes normalistas para saber las percepciones que tenían de la ENS, respecto al papel que ha jugado en su formación ciudadana.

A pesar de estas aspiraciones y buenas intenciones institucionales, para los estudiantes, futuros profesores, la ENS parece estar más en deuda con su formación ciudadana, con el desarrollo de prácticas adecuadas no sólo a la vida institucional sino al entorno político, social y económico del estado. En un primer acercamiento a este eje de análisis, podemos encontrar una serie de fragmentos empíricos que reflejan el sentir de esta deuda en la formación de los estudiantes normalistas.

*No se nos forma como un ciudadano responsable, participativo, democrático y comprometido. De los seis profesores que tengo en el segundo semestre, sólo dos buscan inculcarnos esto, los demás profesores sólo se dedican a hablar de otros temas... no se preocupan por dar adecuadamente la clase.*

*Para aprender a ser buenos ciudadanos o aprender ciudadanía dentro de la Normal, tiene que tener buenos profesores formadores ciudadanos. Pero no los tiene, o son muy pocos.*

*Los docentes creen que sólo ellos y los directivos tienen capacidad y permiso de participar ante los problemas que surgen, sin importar si se trata de problemas de índole político o social. La involucración estudiantil es nula...*

Las respuestas anteriores fueron obtenidas de los cuestionarios, coinciden en esencia con las opiniones expresadas verbalmente durante las entrevistas realizadas a los estudiantes tal y como se observan en los siguientes fragmentos:

*Algunos maestros nos hacen que veamos la realidad de lo que sucede, que estemos despiertos, pero por otra parte, no están formando en sí profesores críticos, no forman el carácter de nosotros, tampoco participativos, porque al menos a los de la Licenciatura en secundaria nos excluyen de todo acto o actividad, nos hacen ver como la rezaga de la normal, no se detienen a ver la capacidad que tenemos...no nos hacen democráticos en ningún sentido, jamás se nos pide la opinión si queremos a un profesor, si está funcionando adecuadamente...*

*La Escuela se limita a enseñarnos contenido, a tenernos conforme para que no demandemos una educación mejor. Y su propia responsabilidad y compromiso se queda en entredicho...*

Como se observa, lo escrito y expresado verbalmente, indica que los estudiantes perciben que la ENS le ha cerrado sus puertas a las problemáticas sociales del mundo exterior, las ha ignorado como elementos de análisis y reflexión crítica, como objetos de enseñanza y de aprendizaje situado. De acuerdo con ello, la enseñanza de los conceptos se plantea desvinculada de las situaciones problemáticas, lo que ha ocasionado que la pretendida formación de la ciudadanía se desarrolle al margen de vivencias reales, llevándonos a suponer una ciudadanía débil en términos de los conocimientos y las prácticas sociales y políticas.

En ese sentido, la ENS no parece generar las condiciones para educar en lo humano, esto es, en la voluntad, el compromiso social, la actitud de cambio, la participación en la política, en la honestidad, la democracia como forma de vida, el respeto por los otros estudiantes, en la toma de decisiones éticas, etcétera, lo que ha hecho más difícil alcanzar una verdadera formación ciudadana, mostrando indicios, con todo esto, que la institución formadora de profesores, en general, ha perdido el interés de contribuir a esta demanda social.

Eso se ve reflejado en la pasividad y falta de participación de muchos docentes y estudiantes en cuestiones de la política institucional y social, en la nula vigilancia de la aplicación de las normas y reglamentos que orienten los comportamientos éticos de los directivos, los docentes y los estudiantes, etcétera.

Así mismo, poco se aprecia la participación responsable en acontecimientos políticos y democráticos en los distintos ámbitos de lo público, incluido el escolar, espacios comunes que requieren acciones éticas coherentes en las tomas de decisiones conscientes y comprometidas con el bien común, tanto para la comunidad escolar, como para la sociedad. ¿Cuántas problemáticas existen en el interior de la Normal y no pasa nada? ¿Cuántos problemas existen en relación con la Secretaría de Educación Pública y Cultura o con el Estado y no pasa nada? ¿Cuántos problemas existen en la sociedad sinaloense y la Normal no se interesa en participar ayudando en la solución de ellos?

Por eso, hay dudas en cuanto a los valores docentes necesarios en la formación ciudadana, aun y cuando estos se asuman formal y socialmente como los responsables de crear las condiciones adecuadas para hacer posible los aprendizajes que contribuyan a la conformación de la estructura ética y moral de los estudiantes normalistas. Esto es así porque sus saberes culturales, sus formas de pensar, los comportamientos y las acciones derivados de estos, no siempre tienen intenciones de que lo que pretenden enseñar esté a tono con el respeto a los derechos y la dignidad de los otros, es más, pareciera que cada vez es más común actuar por encima de la ley, de los reglamentos, las normas, y en general, olvidando los derechos a que son sujetos los estudiantes de la ENS.

Como se puede apreciar, la mayoría de las expresiones descritas arriba, dan cuenta de las situaciones que contradicen las aspiraciones formales señaladas en la visión, misión, filosofía y valores que orientan el compromiso y quehacer institucional.

- b) *Las prácticas educativas de los formadores y su influencia en la formación de la ciudadanía en los estudiantes, futuros profesores*

Cuando nos referimos a las prácticas educativas, lo hacemos teniendo en cuenta las formas o maneras que el profesorado interactúa con los contenidos, las estrategias que pone en juego y la perspectiva cognitiva y socio-afectiva de los estudiantes. En ese sentido, para la mayoría de los estudiantes de la ENS, sus docentes se debaten en dos tendencias diferentes y contradictorias: aquellos formadores que con sus maneras de enseñar y de comportarse dentro del aula poco contribuyen a su formación ciudadana y, aquellos docentes que sí generan procesos de enseñanza adecuados para el desarrollo de su formación ciudadana, que reconocen en sus estudiantes los derechos como ciudadanos y personas dignas de respeto y comprensión.

Así, entre las respuestas escritas en los cuestionarios y escuchadas en entrevistas de los estudiantes se pueden encontrar expresiones que cuestionan las prácticas educativas de la mayoría de los formadores de dicha licenciatura. Algunos ejemplos de fragmentos recabados en los cuestionarios que dan cuenta de la primera tendencia ampliamente aceptada de la existencia de docentes que no contribuyen a su formación son los siguientes:

*...Nos quieren tener sumisos sin hablar, y sin hacernos valer por nosotros mismos y defender nuestros ideales....*

*La verdad, se puede decir que a medias, por qué lo digo, es decir, nos hablan los docentes de teoría de cómo deberíamos de ser como futuros docentes, pero en la hora de ponerlo en práctica nos dicen tan claro: 'jóvenes no se metan en problemas y hagan de cuenta que no pasa nada' y dónde queda la democracia. La verdad no sé.*

*Muestran actitudes de prepotencia, denigración y malos comportamientos. Dan a entender que asisten a dar clases sólo por recibir su quincena, más no por transmitir conocimientos y preocuparse por nuestro aprendizaje.*

La tendencia en la percepción anterior, es reforzada con los datos obtenidos durante las entrevistas desarrolladas a los futuros profesores de educación secundaria:

*Honestamente creo que la mayoría de los profesores actúan de una forma autoritaria, quieren hacer ley sus conocimientos...no están abiertos a la crítica, su principal objetivo es cumplir con el programa, maestros que no están comprometidos con su labor, que no se dan cuenta de la verdad tras las acciones de sus alumnos, que no se preguntan si ellos están fallando en vez de los alumnos, así que no, no creo que nos estén ayudando, porque la mayor parte de lo que dicen se queda solo en el discurso.... Sin embargo estaría mintiendo si no mencionara algunas excepciones, donde algunos maestros nos invitan a reflexionar las situaciones que presenta la ENS.*

Por otra parte, también coinciden casi todos los estudiantes de la licenciatura que son muy pocos los formadores que les han impartido clases que muestren interés por contribuir a su formación cívica o ciudadana, que aprecian sus cualidades personales y profesionales, principalmente de aquellas que les han permitido conformarse como personas responsables:

*Un profesor nos ayudó mucho en cuanto a ser responsables y tomar nuestras propias decisiones, ya que a pesar de que nunca tomó lista de asistencia, las participaciones eran correctas para él, el grupo siempre respondió...*

*Los profesores que en realidad se preocupan por nuestra formación inculcan en nosotros los buenos hábitos y entre ellos la libertad de expresión, reflejar nuestros disgustos, deseos y entusiasmo como ciudadanos comprometidos con nuestra nación y especialmente con nuestra profesión.*

*En algunos aspectos sí ya que nos inculcan el trabajar en equipos, respetar los ideales y puntos de vista diferentes a los que nosotros tenemos, así como hacer valer nuestra opinión y derechos como personas*

Las prácticas educativas en general son percibidas por los estudiantes como actividades con poco sentido pedagógico y formativo. Las actividades se sustentan en una enseñanza autoritaria, adecuada a lo que los docentes creen forman a sus estudiantes.

Para el caso de la formación ciudadana, los estudiantes señalan que las prácticas se caracterizan por ser autoritarias, desmotivadoras, excesivamente teóricas, en tanto que se interesan por cumplir con los contenidos de los planes de estudios y por tanto, descontextualizados de la realidad social, sus problemáticas y conflictos (sociales, políticos, económicos, educativos, éticos, entre otros) con comportamientos poco éticos al no considerar las capacidades que tienen y pueden desarrollar los estudiantes, que no toman en cuenta los derechos de los demás, no se preguntan si son ellos los que están fallando en vez de los estudiantes, considerarlos simples receptores de información, sin poder opinar y cuestionar sus capacidades, no hacer nada a favor de los alumnos; no estar abiertos a la crítica, manejar un discurso teórico que contradice su práctica pedagógica, evitando que los estudiantes no afronten problemas del ámbito político, social y educativo, como posibilidades de aprendizaje, etcétera.

c) *Los formadores y su contribución en la formación ciudadana de los futuros profesores de educación secundaria*

Antes de conocer las respuestas de los estudiantes respecto a la manera en que los formadores de profesores ayudaban a la formación ciudadana de los estudiantes normalistas se pensaba que una gran parte de los estudiantes responderían con sentido positivo la influencia de sus profesores en su formación ciudadana. Sin embargo, durante la revisión de sus respuestas escritas, así como las escuchadas en las entrevistas encontramos que la mayoría de los estudiantes reconocen que son muy pocos los formadores que verdaderamente contribuyen a ello.

*La verdad es nada, el cuestionamiento que yo hago es meramente vivencias de uno, pero sí he aprendido a ser autocrítico, y decir eso no quiero ser para mi formación docente.*

*Algunos maestros sí nos estimulan a que participemos dentro de los problemas de la Normal... otros no les importa. Los maestros que estimulan a que uno participe haciéndonos ver los derechos que uno como alumno tiene, que nos defendamos y solucionamos nuestros problemas.*

*Los profesores han contribuido a que uno los critique por los mismos comportamientos que ellos han mostrando con uno como alumno, algunos arrogantes, otros cerrados o no dejando participar...*

Cuando revisamos los textos de las entrevistas, corroboramos el sentido que los estudiantes le atribuyen a las experiencias vividas en relación con la contribución de los formadores a su desarrollo y formación ciudadana:

*...Profesores nos hablan en base a la realidad que sucede y nos involucran en lecturas muy parecidas a nuestra realidad... nos hacen que reaccionemos acerca de acontecimientos que no deben de pasar... nos motivan para defender los ideales que tenemos que muchas veces no nos animamos a defender, esto sólo se logra con dos profesores... es como si estos dos profesores se preocuparan porque tengamos un pensamiento crítico para lo que hacemos y para lo que sucede alrededor de nosotros.*

*Dos profesores....los demás hablan de todo menos de la materia, y cuando nos hablan de la materia, lo hacen de una manera muy denigrante, porque uno participa y no toman el comentario para un bien, si, más bien para criticarlo...*

En general, los estudiantes cuestionan la escasa contribución de los profesores que les han impartido clases respecto al desarrollo de competencias ciudadanas. Sin embargo, reconocen que son muy pocos los docentes que realmente se preocupan por apoyarles en su proceso formativo al invitarles a que se inmiscuyan, indaguen y asuman una buena actitud frente a las problemáticas de la escuela y la sociedad; toman la realidad y lo que sucede en ella relacionándola con las lecturas analizadas, por lo que les hacen reaccionar críticamente sobre acontecimientos que no deben pasar; los motivan a defender los derechos, se preocupan porque desarrollen un pensamiento crítico para analizar lo que sucede alrededor y en la Normal, etcétera. Queda claro entonces, que la mayoría de los profesores no están en esta lógica de contribuir al desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes normalistas.

d) *Formadores ¿ejemplo de ciudadano pleno para los futuros profesores?*

Si hay alguna frase, principio o ley que haga referencia a la enseñanza y el aprendizaje de los valores, sin duda alguna, la más generalizada o de tendencia universal es: 'los valores se enseñan con el ejemplo'. De ahí que cuando se interpela la educación o la enseñanza de los valores, sobran voces que afirman que la mejor estrategia pedagógica o didáctica es el enseñar con el ejemplo; voces provenientes de los diversos espacios de formación social, política, académica y profesional lo tienen como un principio que asegura tal educación.

En esa misma perspectiva, en el gremio docente y la propia enseñanza existe esta percepción del ejemplo como un principio pedagógico vigente que facilita la educación de los valores, de la formación con sentido humano de la persona. Sin embargo, esta concepción tiene sus matices, porque el significado subyacente del concepto 'ejemplo' nos lleva a varias miradas según sea el caso, el énfasis o predominancia de tales o cuales características o cualidades, sean físicas, reales o simbólicas.

Así, aun y cuando los profesores se asumen personal y socialmente como ejemplo y modelo para la formación de los estudiantes de la Normal, en la percepción de muchos estudiantes, estos docentes no logran seducirlos, estimularlos o encontrarle la esencia de ejemplo o modelo de ser humano y profesional comprometido con la formación ciudadana.

Con relación a los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados y las entrevistas realizadas se encontraron respuestas que, efectivamente, cuestionan críticamente el comportamiento y las acciones pedagógicas de los profesores que les han impartido clases en la LES en la especialidad de FCyE. La

mayoría de los fragmentos recuperados de las percepciones de los estudiantes enfatizan la dificultad de concebir a los docentes como ejemplo o modelo a seguir. Si bien es cierto que señalan el reconocimiento del respeto por ser personas que coexisten en la relación educativa, también les acusan aquellos comportamientos personales y profesionales que suponen no son dignos o propios de los que tienen por encargo la tarea de ayudar a la formación ciudadana de los futuros profesionales de la educación. Estos son algunas expresiones escritas de los estudiantes:

*Si hay modelos, pero repito que no lo son todos, estas personas que son modelo a seguir lo son por su comportamiento, honestidad, respeto y lealtad.*

*Hay unos pocos que son dignos de admiración tanto como ciudadano, como por docente, pero estos se reducen a dos cuando mucho, y es lamentable ver esto en una escuela cuyo propósito es formar maestros.*

*Sí, todos merecen respeto, por ser personas. Pero algunos deberían de tener el valor de dejar esa profesión o prepararse, porque el papel de maestro les quedó grande. Hay otros docentes que realmente los admiro como profesores y personas.*

Estas respuestas coinciden en muchos sentidos con los resultados que se obtuvieron en las entrevistas.

*Para mí son dignos de respeto en cuanto a que son seres humanos, pero si la pregunta se refiere a si merecen respeto en su actuación como docentes, la respuesta sería no, porque están traicionando su papel principal como docentes, que es propiciar que sus alumnos aprendan...*

*Todos merecen mi respeto, sin embargo, no creo que todos sean un buen ejemplo a seguir en cuanto a algunos valores como: responsabilidad... hubo un profesor que no nos dio clases en todo el semestre y sólo nos dejó un trabajo final y así evaluó el curso.*

*No todos los profesores son dignos de mi respeto, a muy pocos profesores les tengo ese respeto por lo que saben, por cómo trabajan, se desenvuelven...*

Como se aprecia, estamos lejos de lograr las aspiraciones y los propósitos de la relación educativa en donde el profesor sea identificado como alguien de valía y reconocimiento personal, académico y social. Penalva (2006) en su libro 'el profesor como formador moral', intenta demostrar que es posible la formación a través del ejemplo. Sostiene que "es la misma persona del maestro, con su palabra y su acción, la clave del proceso educativo. La reforma radical del proceso de enseñanza comienza, pues, por la reforma de la personalidad del maestro". Reforma que, en la actualidad, a pesar de los cursos, talleres y seminarios de actualización docente poco han impactado en el desarrollo y transformación del pensamiento profesional y humano de los profesores.

Por tanto para este autor, "la 'enseñanza' verdadera empieza, por la 'propia formación del maestro', pues su vida y su palabra constituye 'ejemplo' vital de la inteligencia del alumno" (Penalva, 2006). El Maestro es el eje central, de la enseñanza, cuyo método y estrategia será la propia personalidad del maestro, es decir, se necesita de "una formación fundamentada en su misma persona, no en técnicas o métodos externos".

Sin embargo, para los estudiantes normalistas es casi nada lo que puedan copiar, imitar, modelar o referenciar de sus profesores de licenciatura; no le encuentran rasgos o elementos constitutivos positivos de su personalidad y de su profesión con los cuales guiarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. Es decir, reconocen que casi no existen cualidades positivas en la mayoría de los maestros que contribuyan o favorezcan el camino de su formación en y para una ciudadanía responsable y participativa.

Lamentablemente estamos hablando de una institución formadoras de especialistas en educación, particularmente en formación de profesores que asumirán la tarea docente en escuelas secundarias en las asignaturas de educación cívica y ética.

## CONCLUSIONES

Las percepciones de los estudiantes de esta institución formadora es una ventana que se entreabre, una mirada que exige ampliar la población del estudio. Por lo pronto, las declaraciones de los estudiantes muestran indicios de una crisis educativa en la ENS, con una tendencia a generalizarse, no sólo referente a las autoridades institucionales, sino también en gran parte de los profesores que tienen la compleja tarea de educar y formar ciudadanos democráticos, activos y críticos.

Los estudiantes ya hablaron: perciben una docencia limitada, reducida, que imposibilita realizar una práctica educativa orientadora de la anhelada ciudadanía. Cuestión que atribuyen a falta de formación en el campo de los valores, democracia, ciudadanía, ética y moral, así como al desconocimiento de teoría, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, además de prácticas educativas o pedagógicas poco conscientes y encaminadas a su participación ciudadana dentro y fuera de la ENS.

En ese sentido, para los estudiantes la institución poco ha aportado a su formación ciudadana, porque no cuenta con profesores formados para ello. Pero además, los estudiantes critican los comportamientos de los formadores en términos de sus prácticas ciudadanas, no se sienten identificados con ellos, mucho menos considerarles un modelo o ejemplo a seguir para su educación y formación ciudadana. Como vimos, la mayoría no se sienten orgullosos de sus profesores de formación cívica y ética.

Es necesario que autoridades y docentes conozcan este tipo de trabajos y abran espacios de discusión colectiva de la otra realidad: las percepciones que los estudiantes tienen de la ENS y sus profesores como formadores de ciudadanos activos. Seguramente valdría la pena pensar en procesos de formación docente en esta temática, la socialización colectiva de docentes comprometidos en la puesta común de información institucional de derechos y obligaciones de los estudiantes, de las autoridades y de los propios docentes; las normas y reglamentos que rigen la convivencia institucional, así como de la estructura orgánica y su funcionamiento, ello con la intención de que todos los actores educativos, pero principalmente los estudiantes, estén plenamente informados y con condiciones de exigir el respeto irrestricto a sus derechos, una educación de calidad y una formación que evidencie las competencias profesionales en su ejercicio ciudadano dentro y fuera de la institución educativa. Ello contribuirá a dar pasos hacia una sólida ciudadanía escolar y social.

Si las percepciones de los estudiantes expresan la realidad de la institución formadora de docentes en cuestión y de los docentes en torno a las prácticas de educación y la formación ciudadana, valdría la pena imaginar y trazar una ruta posible para la transformación en la mirada de la ciudadanía escolar y



social. De lo contrario, si el problema persiste, el reto continúa y el compromiso de cumplirlo también. Entonces ¿Por dónde intentar empezar a modificar nuestra mirada sobre la formación y práctica ciudadana en la ENS? ¿Qué se puede hacer para lograrlo? Lo que sigue a continuación es una propuesta posible:

*Sensibilizar la problemática.* Creemos que un primer aspecto a considerar en este nuevo camino es la sensibilización sobre esta problemática desde espacios de colectividad institucional, ya sea en reuniones de academias, cuerpos académicos, foros, encuentros, u otros espacios de colaboración docente; igualmente en los diferentes espacios estudiantiles, como la sociedad de estudiantes, grupos de clases, reuniones, círculos de estudios, entre otras, o bien, y esto sería lo más deseable: encuentros donde estudiantes y profesores discutieran y debatieran las problemáticas escolares y sociales, a fin de construir diálogos y acuerdos mutuos.

*Reorganización del trabajo docente.* Los actores educativos comprometidos con el cambio de mirada, tendrán la tarea de asumir la reorganización de los docentes comprometidos en la resignificación del trabajo pedagógico, fomentando el trabajo colegiado, integración de equipos de profesores que incluyan estudiantes; ya no es posible trabajar individualmente. El desarrollo ciudadano requiere de colaboración, e intercambio de ideas, de maneras diversas de mirar, de confrontar puntos de vista diferentes, de escuchar diálogos para poner en común coincidencias y diferencias respecto al mirar la cultura ciudadana. Como dice Tenti Fanfani: “Una institución no se vuelve más democrática porque multiplica la palabra participar, sino porque distribuye más equitativamente aquellos recursos estratégicos que hacen posible la acción colectiva y la incorporación de dosis crecientes de deliberación y reflexibilidad en la vida de las instituciones básicas de la sociedad” (Citado en Nicolasa y Castro, 2010).

*Elaboración en Proyecto para la ciudadanía escolar y social.* De avanzar este camino, estaremos en condiciones de construir un proyecto destinado a los diversos actores educativos de la ENS, cuyo propósito sea transformar su mirada ciudadana. Será un proyecto con diversas estrategias y actividades formativas, por ejemplo: talleres, seminarios, cursos, actividades extraclase, vinculadas a organizaciones no gubernamentales, independientes, asociaciones y sociedades civiles, prácticas ciudadanas transversales al currículo.

Como dijimos antes, si el mirar está antes de las acciones, y si las acciones que se han desarrollado en la Normal no corresponden con la mirada democrática, difícilmente cambiará si no se crean condiciones para otra formación teórica o conceptual de la ciudadanía. No es ético llamarnos ciudadanos plenos, responsables y ejerzamos prácticas y comportamientos proclives de una ciudadanía minimalista, nominal, jurídica o reglamentada, propias de sujetos subordinados al poder oficial.

Ciertamente, la nueva formación a proponer en este proyecto a los actores educativos no es garantía automática del cambio de mirada. Habrá multiplicidad de factores que afrontar, pero es una apuesta, una posibilidad.

*Contenidos diversos para la formación ciudadana.* Es necesario, pues, la construcción de un proyecto que implique un programa de formación, con contenidos de los fundamentos (filosóficos, políticos, jurídicos, sociales, psicológicos y pedagógicos), que haga hincapié en las cuestiones legales (Derechos humanos, Constitución Mexicana, Ley de educación, reglamentos de funcionamiento interno de la ENS, planes y programas de estudio, las organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, entre otras).

*Estrategias didácticas articuladas con problemáticas reales.* También es pertinente enfatizar en la formación didáctica o de estrategias de intervención de los profesores sobre el campo de los valores, su enseñanza y su aprendizaje tomando como objetos de enseñanza y aprendizaje las complejidades de los procesos y las dinámicas derivadas de las tensiones políticas, los conflictos, los comportamientos indebidos, de estudiantes, profesores y directivos. Por ello, las estrategias de intervención didáctica deberán partir de problemáticas concretas del espacio educativo vinculadas con el entorno social cuyos propósitos serán desarrollar la capacidad analítica, crítica y reflexiva de los actores educativos implicados en desarrollar la ciudadanía escolar y el mantenimiento democrático.

Las estrategias deberán preferir el planteamiento de contradicciones, dilemas, conflictos, de las cuestiones formales o teóricas y las realidades concretas inmediatas del entorno escolar y social, así como las prácticas y comportamientos indebidos de actores educativos y sociales.

*Procesos de articulación de lo individual con lo grupal.* En el mismo sentido, los procedimientos metodológicos, las técnicas, dinámicas y actividades, deberán dar importancia al trabajo no sólo el trabajo individual, sino también en equipo y grupal. Así, habrá condiciones no sólo para que el sujeto desarrolle procesos mentales para el aprendizaje individualmente, sino también espacios de interacción con el contexto y los otros, ampliando las posibilidades de aprendizaje a través compartir experiencias, debatir ideas y pensamientos dialógicamente. Es pues, la consideración de la escuela como nuestro propio laboratorio pedagógico.

Igualmente importante será la participación colectiva de profesores y estudiantes en la elaboración de códigos deontológicos y decálogos a fin de normar y orientar prácticas con más sentido ético en el desarrollo de sus respectivos roles.

Con estos procesos de formación, profesores y estudiantes estarán en condiciones para conseguir nuevas formas de mirar y analizar la cotidianidad escolar y social; la construcción de nuevos intereses genera nuevas prácticas éticas y ciudadanas; serán comportamientos y acciones más sentidas y comprometidas, no sólo para uno, sino también para los otros, es decir, para nuestra escuela normal.

*Desarrollo de la Capacidad indagativa y comunicativa.* Por otra parte, debemos desarrollar la capacidad indagativa, que contribuya a la búsqueda inteligente de información apoyada con las tecnologías de la comunicación, para facilitar el acceso a contenidos e intercambio con otros interesados en este campo de la educación ciudadana. Por lo que será importante construir medios de difusión y divulgación al interior de nuestra escuela, y fuera de ella, sea a través de la elaboración propia de periódicos, boletines, revistas, cuadernos de información ciudadana, e incluso, página virtual, entre otras opciones, que nos permitan comunicar la realidad escolar y social y de tal manera que con esta información los estudiantes y docentes adquieran conciencia crítica para participar activamente en las problemáticas políticas y sociales para trascender a una vida digna.

#### LITERATURA CITADA

- Alonso, L. y Martín M. (2009). "Nuevos retos de la educación: Una experiencia práctica de formación del profesorado en educación para la ciudadanía". *Tabanque Revista Pedagógica*, 22, p. 129-138, 2009. Universidad de Valladolid, ISSN: 0214-7742.
- Araujo, S. Stella; Yurén, María T.; Estrada, M. y de la Cruz, M. (2005). "Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de

- Morelos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, enero-marzo de 2005, ISSN, 1405-6666.
- Cárcamo, H. (2008). "Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente". *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2: 29-43, 2008.
- Escuela Normal de Sinaloa (2015). Misión, ens.edu.mx, Culiacán Sinaloa, México.
- Gimeno, J. (2003). "Ciudadanía, poder y educación", Coord., Jaume Martínez Bonafé, GRAÓ, Biblioteca de Aula, 188, España.
- Gutiérrez, J. (2007). "Educación: Formación cívica y ética", Cal y arena, México.
- Molina, A. (2011). "Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria", Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-CONACYT, México.
- Molina, S.; Miralles, P. y Ortuño, J. (2013). "Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana". *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 nº 1 · 2013, pp. 105-126.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). "La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos", *Revista Electrónica Educare*, vol. 18, núm. 2, pp. 233-245 ISSN: 14094258 Vol. 18(2) mayo-agosto de 2014.
- Nicolasa, S. y Castro O. (2010). "Educación para la ciudadanía. Educación y construcción de ciudadanía: aportes para el debate". *Congreso Iberoamericano de educación. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires, República Argentina, 13,14 y 15, de septiembre de 2010.
- Penalva, J. (2006) "El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo". Ed. PPC, España.
- Piña, J.; Aguayo, H. y Reyes, M. (2009). "Los estudiantes normalistas: su percepción ciudadana". Ponencia Presentada en el *X Congreso de Nacional de Investigación Educativa*. Área 6: educación y valores. Veracruz, México. Septiembre de 2009.
- Reyes, L.; Campos, J.; Osandón L. y Muñoz, C. (2013). "El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, Nº 1: 217-237, 2013.
- Rodríguez, Y.y Domínguez, R. (2009). "La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar". *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 2009, vol. 1, no. 1, pp. 91-122.
- SEP (2006). Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. *Formación Cívica y Ética*. México.
- SEP (2000), Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, Licenciatura en Educación Secundaria. *Campo de formación específica: Formación Cívica y Ética*. México
- Torquemada, A.; Quintero, I. y Velázquez A., (2011) "Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado de secundaria". Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 6: educación y valores. México.

## AGRADECIMIENTOS

Hacemos patente nuestro agradecimiento a cada uno de los estudiantes que dieron voz a este trabajo de investigación a través de su narración, sin el otro, el informante, no hay investigación.

## **Síntesis curricular**

### **Valentín Félix Salazar**

Doctor en Educación por el Centro Universitario de Tijuana, Miembro del SNI nivel I, Profesor de licenciatura y posgrado, líder del CA Cultura Diversidad y Procesos de Formación, investiga y publica temas de creencias, valores y formación y práctica docente.

### **Eustolia Durán Pizaña**

Doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa, Miembro del SNI nivel I, se desempeña en la Facultad de Ciencias de la Educación y sus trabajos de investigación se desarrollan en el ámbito de la ética, los valores, creencias y la práctica docente.



RA XIMHAI

Volumen 12 Número 6 Edición Especial  
Julio – Diciembre 2016  
487-505

## FORMACIÓN DOCENTE, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

### TEACHER TRAINING, SKILLS AND EMOTIONAL DISRUPTIVE BEHAVIORS IN HIGH SCHOOL

Ramón Berumen-Martínez<sup>1</sup>; José Manuel Arredondo-Chávez<sup>2</sup> y Marco Antonio Ramirez-Quistian<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx. <sup>2</sup>Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx. Responsable: José Manuel Arredondo Chávez, Blvd. Manuel J. Clouthier S/N. Col. Libertad, CP: 80010. Tel. 6671 457239. Correo electrónico: josearre64@hotmail.com. <sup>3</sup>Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx.

#### RESUMEN

En el presente artículo se pone a consideración los resultados parciales de investigación sobre competencias emocionales de estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal de Sinaloa. El tratamiento metodológico está dado por un modelo mixto (cuantitativo/cualitativo), en el que participaron 40 estudiantes de secundaria y 8 estudiantes normalistas de cuarto grado. Encontramos en el diagnóstico de los estudiantes de secundaria que el 30% tuvieron un pobre manejo de sus competencias emocionales que se asocian a actitudes y comportamientos disruptivos, asimismo, los profesores practicantes normalistas no han sido formados en educación emocional, fenómeno que dificulta su práctica docente.

**Palabras clave:** competencias emocionales, formación docente y conductas disruptivas.

#### SUMMARY

In this article the partial results of research on emotional skills of students in initial formation of the Normal School of Sinaloa gets a consideration. The methodological treatment is given by a (quantitative / qualitative) mixed model, in which 40 high school students and 8 normalistas fourth graders participated. Found in the diagnosis of high school student 30% had poor management of their emotional competencies that are associated with attitudes and disruptive behaviors also practicing teachers normalistas they have not been trained in emotional education, a phenomenon which hinders their teaching practice.

**Key words:** competency emotional, training teaching and behavior disruptive.

#### INTRODUCCIÓN

Se ha repetido en innumerables ocasiones que la educación actual está en crisis. Que el sistema de valores concebidos por esta época no da cuenta del desarrollo que necesita la humanidad para vivir en un mundo compartido y global, donde la parte formativa formal, es decir, la escuela se cierne en un ser y un deber ser paradójicamente contradictorio. Mientras la escolarización forma para la vida del trabajo competitivo, la vida diaria se encarga de desprestigiar al propio humano y lo arroja a la miseria cultural a través de modelos hedonistas mercantilizados, donde el valor existencial depende del tener más que del ser (Fromm, 1997).

En tiempos de globalización la despersonalización es complementada por las tecnologías de última generación: celulares y otros aparatos cibernéticos que encapsulan la mente de los jóvenes y muchas veces de los no tan jóvenes. La enajenación de la comunicación obstruye y destruye a la vez la generación de espacios de reflexión. El desinterés de las nuevas generaciones por la lectura y escritura es

palpable, toda vez de convivir en una sociedad “teledirigida” donde el consumidor no es consciente de lo que consume y a su vez es consumido (Mc Luhan, 1997), (Chomsky, 2010) (Sartori, 2012).

Las escuelas, como espacio de aprendizajes deberían aplicarse en conocer el desarrollo de los adolescentes de manera integral, sin embargo esto no está pasando, éstas se encuentran sometidas a regímenes conductuales que no permiten saber que piensan, creen y perciben los jóvenes con los que estamos interactuando es decir, vivimos en una cultura donde existe una suerte de “analfabetismo emocional”, donde el aprendizaje es concebido como el proceso cognitivo puro. Ante ello se hace necesario indagar la importancia dialéctica de los dos procesos, debe haber conocimiento en el manejo del aspecto cognitivo junto al emocional para potencializar las capacidades de los jóvenes, generando tal vez, aprendizajes que signifiquen no sólo para lo escolar sino para la vida misma. En ese sentido, no basta criticar la conducta observable, sino saber percibir e indagar qué subyace a ella. (Bartolomé, 2006).

No es fortuito observar en el interior de las escuelas la falta de disposición de parte de los estudiantes que se manifiesta en comportamientos violentos, aburrimiento, estrés, depresión, indisciplina, todas ellas conductas de riesgo que pueden estar asociadas a las relaciones familiares, sociales, el contacto con los medios de comunicación y sobre todo a relaciones escolares poco motivantes que en gran medida son generadas por profesores que no cuentan con una formación adecuada en competencias emocionales que los ayuden a comprender que los adolescentes se encuentran en una etapa donde las relaciones afectivas son fundamentales para su crecimiento personal y social.

La educación formal ha puesto énfasis en el saber y el saber hacer y ha tenido en la realidad, en el olvido el saber ser y el saber relacionarse, cuatro pilares que han sido sugeridos por la UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura) (Delors, 1996).

Los modelos económicos globales apuntan a una teleología del saber y saber hacer desprovisto de una visión humana. El denominado “capitalismo salvaje”,<sup>4</sup> arroja a las masas a la de pauperización de su condición, las forma, las utiliza y las desecha.

Ante la ceguera, (Morín, 2011), de no ver o no atacar los problemas existenciales individuales y sociales, cobra importancia realizar estudios que pongan en el centro de la formación, los intereses individuales y colectivos de la humanidad.

Por lo tanto, ¿Cuál es la importancia de poseer competencias emocionales de los profesores de adolescentes en educación secundaria?

Si la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo, este modelo no está dando cuenta de ello, hay una fijación paratética sobrepuesta a una tética, es decir, el sujeto se encuentra en un estado metamotivacional centrado en la acción misma como disfrute del presente sin importarle mucho que habrá mañana, es un comportamiento espontáneo de corta duración como por ejemplo chatear, ver televisión, videojuegos y teléfonos celulares. En el caso de la formación inicial de profesores en las escuelas normales no es distinto. Muchos de nuestros alumnos que ingresan a cursar la

---

<sup>4</sup> Denominación genérica dada al sistema capitalista que prioriza la acumulación de capital de manera extrema sin importar la acumulación global de la pobreza y el sacrificio del desarrollo humano. El concepto “capitalismo salvaje” alude a los modelos neoliberales y economía globalizada que sustituye teóricamente a la fase imperialista descrita por Vladimir Ilich Lenin, quien elaboró este texto marxista para explicar los defectos inevitables y el poder destructivo del capitalismo, que conduciría ineludiblemente al imperialismo, a los monopolios y al neocolonialismo. Lenin, V. (2012), *Imperialismo: fase superior del capitalismo*.

carrera de profesor vienen motivados por conseguir fácilmente un título para trabajar que asegure una vida tranquila con vacaciones, un horario corto y un salario quincenal seguro (Chacón, 2005). Esta cultura facilista ha permeado la formación. Imaginemos entonces cuál es el residuo de esto.

Se ha instalado la creencia de que sólo la capacitación en técnicas de enseñanza puede asegurar tener una práctica docente suficiente, con lo cual se abona a formar un tipo de profesor desprovisto de crítica y análisis que sólo copiará los estereotipos sociales y formará a su vez sujetos de corte paratética y por tanto suficientes para “garantizar” la reproducción de una sociedad consumista y hedonista. Esta sociedad, como se dijo al inicio, está en crisis, la escuela y sus componentes también.

### **Conductas disruptivas en México**

El contexto educativo enfrenta problemas sociales que están generando continuas tensiones emocionales por conflictos familiares, estrés laboral, violencia, desempleo, marginalidad social y distribución de oportunidades. Estas circunstancias provocan aumento de personas con trastornos emocionales.

Según INEGI, (2012), en el país había 10583 menores registrados en los Consejos Tutelares de Menores Infractores de los cuales 9888 son hombres y 695 mujeres; Sinaloa contaba con 136, de los cuales 135 son hombres y una mujer.

En el año 2011 hubo un total de 75320 muertes entre accidentes, homicidios y suicidios, el 14.96% de éstas fue de jóvenes de 19 años o menos: en Sinaloa hubo un total de 3670 muertes en ese ámbito, de éstas el 13.26% fue de jóvenes de 19 años o menos. La principal causa de muertes en México son los accidentes de tránsito, y de ellos la mayor parte son de jóvenes. Sinaloa se encuentra también en esa estadística (INEGI, Ídem).

En cuanto a la participación juvenil en las actividades productivas tenemos que en el 2012, el 31.4% de los adolescentes entre 14 y 19 años participaba en alguna actividad económica en México y en Sinaloa el 32.5%. Estas actividades laborales se sitúan en la denominada informalidad, es decir en trabajos no registrados ante las instancias de aseguramiento laboral como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Los jóvenes trabajan como ayudantes en talleres, vendedores de productos en la calle o puestos informales, almacenes, supermercados y una fracción indeterminada en distribución y venta de drogas así como sicarios. El 70% no trabaja, y de ellos la mitad ni trabaja ni estudia (INEGI, 2012).

Para el 2012 había un total de 2680 jóvenes entre los 18 y 19 años registrados en los juzgados de primera instancia del fuero federal; en Sinaloa había 157. Mientras que registrados en los juzgados de primera instancia del fuero común había un total de 12808 jóvenes; en Sinaloa 617. En ambos fueros a nivel nacional se tuvo un total de 11594 jóvenes sentenciados, mientras en Sinaloa 507 (INEGI, 2013).

En términos de las familias disfuncionales y sus posibles efectos tenemos en el 2011, un total de 91285 divorcios a nivel nacional, mientras en Sinaloa 3554 (INEGI, 2012). La desintegración familiar juega un papel preponderante en los problemas emocionales de chicos y grandes, lo cual repercute en la salud emocional tanto de quien aprende como de quien enseña.

La participación juvenil en delincuencia organizada y no organizada es mayor, los jóvenes observan diariamente en su contexto, el empoderamiento económico de unos cuantos a través de actividades

ilícitas e intentan imitar las modas y culturas tratando de encontrar identidades, que aunque efímeras, constituyen un sentido de existir, paradójicamente para dejar de existir.

Los embarazos precoces en adolescentes sigue la ruta ascendente sobre todo en estratos económicos bajos. La posibilidad de ser “mantenida” económicamente hace que las jovencitas abandonen los centros escolares, pues su sentido de vida queda parcialmente realizado. Una de cada dos adolescentes de 12 a 19 años que inicia su vida sexual se embaraza, dos de cada 10 de entre 15 y 19 años lo han hecho en más de una ocasión, y un 40% de los casos no son planeados ni deseados (INEGI, 2011). El embarazo es la cuarta causa de deserción juvenil en alumnas de 15 a 19 años (Vargas, 2015). Una de cada dos adolescentes entre doce y diecinueve años que inicia una vida sexual se embaraza (Menkes, 2013). Extraordinariamente el 17% de los nacimientos en nuestro país son de jovencitas de diez a diecinueve años (SSA, 2012)

La influencia de los medios de comunicación, en especial la televisión, hace que la juventud adquiera estereotipos y en muchos casos, imite acciones que se observan en pantalla. En México, dos televisoras nacionales tienen el 60% de programas, mientras el 40% son de extranjeros, de éstos, el 90% proviene de Estados Unidos y 85% presenta contenidos de violencia explícita (asaltos, homicidios persecuciones, peleas, choques, etcétera). La transmisión televisiva por cable y antena parabólica e internet, adquiere cada vez mayor importancia, al igual que la difusión de películas en discos oficiales y “piratas”, y el uso de juegos electrónicos exponiendo contenidos violentos (García, 2002).

El suicidio juvenil crece en el país y en el Estado, el poco sentido de vida de las personas se está deteriorando y éste es uno de los problemas más graves en los jóvenes entre los diez y diecinueve años, alcanzando el 32% del total general, siendo este grupo de edad el más prominente de toda la existencia humana en México.

Los paradigmas educativos deberían llamar a la formación de ciudadanos con valores reales de modernidad y no discursos y promesas de justicia, democracia, entendidas éstas como las oportunidades de ser del ser, es decir tejer lazos de armonía y solidaridad a través de programas de alfabetización emocional. Las estadísticas anteriores muestran la presencia de factores en una sociedad en crisis, lo cual requiere reflexionar y analizar el qué y el cómo estamos haciendo el trabajo los profesores, en especial los de adolescentes. Se reconoce que la problemática es muy compleja y que la labor educativa es sólo una arista del cosmos social.

Conocer y aprender sobre las relaciones afectivas, puede favorecer la formación integral del adolescente en el desarrollo de su identidad, es decir que el joven no sólo conozca ciencia, es decir, que aprenda y desarrolle competencias específicas, sino al mismo tiempo genere sistemas de autoprotección emocional donde se plantee la autoestima, potencialice su desarrollo intelectual poniendo en práctica sus habilidades, adquiriendo seguridad para conseguir éxitos. Se trata que el profesor sea un profesional en el conocimiento y desarrollo de competencias emocionales que acompañen a los jóvenes en su travesía de formación integral. El éxito o fracaso de ellos también es el nuestro.

El ser humano siempre está aprendiendo y para ello utiliza estructuras de carácter fisiológico y mental. El cerebro, las pulsaciones cardíacas es decir, todo el sistema orgánico se fusiona con la actividad mental para generar sinergia, cualquier daño o disfunción necesariamente repercute en el nivel de aprendizaje. Que los docentes seamos competentes de detectar situaciones de riesgo en los adolescentes puede ayudar a salvar proyectos de vida. Para el joven sentirse comprendido por sus profesores flexibles,



empáticos y capaces de captar las necesidades emocionales de los alumnos será un instrumento de motivación exógena de primer orden para la metacognición.

El manejo de las emociones por parte del profesor que no es psicoterapeuta, puede ser la competencia transversal para generar aprendizajes de tipo significativo. Contrario a esto, tenemos a docentes rígidos, de corte tradicionalista, donde sus competencias sólo son procedimentales, esto es, enseñar contenidos pocos provistos de aplicación y sentido para la vida de quien aprende, a ello le corresponden planes de estudio y gestión escolar diseñados para el orden estricto de temas, tiempos y formas de enseñanza, (Tapia, 1998). La paradoja salta cuando desde los programas de educación básica, por ejemplo, “la formación Cívica y ética” (SEP, 2011)<sup>5</sup> proponen:

*Una formación encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas demanda una acción formativa, organizada y permanente del directivo y de los docentes, por lo que desde esta perspectiva la asignatura pretende promover en los educandos experiencias significativas por medio de cuatro ámbitos que concurren en la actividad diaria de la escuela: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.*

En el ejercicio escolar cotidiano, el anterior enunciado queda simplemente en lo formal, pues ni directivos ni docentes, asumen la formación integral de los alumnos tomando en cuenta las mismas competencias que se dicen proponer; la transversalidad, entendida como el conjunto de valores de aplicabilidad en los ámbitos de la vida, incluyendo a la escuela, no se dan. Es decir, el estudiante debería aplicar en todas las asignaturas escolares y en su vida diaria, las competencias propuestas, las cuales son: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, el manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia y comprensión de la democracia. (SEP, 2011). Cada una de estas competencias son reprimidas cotidianamente, la incongruencia entre el decir y practicarlas por parte de docentes, directivos y el propio gobierno hacen ver al sujeto que se formaría con estos rasgos, como un subversivo del orden establecido.

En la formación de profesores en “Formación cívica y ética” de las escuelas normales del país, a través del “Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”<sup>6</sup>, se propusieron cambios importantes en el sentido de no sólo formar en términos de aprender normas conductuales, sino valores y actitudes necesarios para la relación social y la reflexión y acción responsable que coadyuve en su vida adulta, es decir, tengan aprecio y respeto por los valores más genuinos de la humanidad, tales como la convivencia individual y social pacífica, la dignidad, justicia, tolerancia, solidaridad y honestidad. Estos valores deben de estar transversalmente formados, primero en los docentes y correlacionalmente con sus alumnos a través de una práctica escolar congruente.

### **Investigación cuantitativa**

Para obtener datos diagnósticos sobre las competencias emocionales de los jóvenes de secundaria y su relación con las actitudes y conductas disruptivas que muestran en el proceso de enseñanza y aprendizaje se trabajó con dos grupos de estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria urbana,

<sup>5</sup>SEP (2011), Programas de estudio / Guía para el maestro Secundaria / Formación Cívica y Ética

<sup>6</sup> Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Septiembre 2000, México// Licenciatura en Educación Secundaria.

ubicada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, con el objeto de establecer si las actitudes y comportamientos disruptivos que expresan en la escuela y específicamente en el aula (violencia verbal, física, indisciplina, desinterés y apatía, entre otras, hacen patente que la construcción de las competencias cívicas y éticas que intenta promover la escuela secundaria a través del currículo y que han sido poco efectivas en el proceso de formación de muchos alumnos de estos grupo escolares.

En ocho profesores (cinco mujeres y tres hombres) en formación se observaron deficientes competencias afectivas o emocionales para atender a los adolescentes antes de las prácticas profesionales de cuarto grado de la educación normalista. Partimos del concepto competencias emocionales como; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003), lo cual implica desarrollar habilidades, para conocer y reconocer sus propios sentimientos y el de los demás, capacidad de autorregulación de sus actitudes y comportamientos, habilidades para el establecimiento de relaciones interpersonales en el que son indispensables la empatía, el saber escuchar y el dialogo estratégico, fenómenos que les permiten a las personas el desarrollo de sus potencialidades personales de forma integral, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Consideramos que la construcción de los valores cívicos y éticos en los niños y jóvenes tales como; el conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, como a la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Tiene un fuerte anclaje en la promoción y construcción de competencias emocionales. Pues partimos de la tesis de que las personas solo podemos construir valores cívicos y éticos sólidos en la medida que quienes participamos activamente en los procesos de formación, especialmente en la escuela, los profesores y estudiantes y gestores escolares desarrollemos dichas competencias.

## MATERIALES Y MÉTODO

El estudio se realizó a partir de un enfoque mixto, dado que el objetivo fue analizar por una parte las competencias emocionales de dos grupos de alumnos que cursaban el tercer grado en una escuela secundaria urbana, dicha variable comprende dos categorías; una intrapersonal y la segunda interpersonal. Es decir nos referimos a las habilidades de los estudiantes para manejar su capacidad de autoconsciencia, autocontrol, empatía y sus habilidades sociales, establecer si el manejo de la inteligencia emocional se asocia a comportamientos y actitudes disruptivas que expresan muchos de estos estudiantes en la escuela y en el aula, lo que hace patente una deficiente formación de sus valores cívicos y éticos y, por otra parte, la participación de los docentes en el manejo y promoción de competencias emocionales.

De acuerdo con Hernández (2015), *...este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo*, es decir un modelo mixto, no sin advertir que trabajar con este modelo implica que el investigador tenga una mentalidad abierta, dada la discusión epistemológica que por décadas han tenido, los detractores de uno y otro enfoque.

Se realizaron observaciones no participantes tipo etnográficas en los dos grupos, donde se registraron las actitudes y comportamientos disruptivos de los adolescentes *in situ*, obteniendo una “fotografía” de

las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Después de estas observaciones se identificaron a los “informantes claves”, ellos son personas que por sus características de desempeño pueden aportar información pertinente a la investigación, (en particular se escogieron a cinco jovencitas y cinco muchachos) (Woods, 2001), a los cuales se les realizó una entrevista para profundizar en sus argumentos sobre las conductas de ellos y sus profesores. Se aplicó una entrevista a profesores de esos grupos para identificar las competencias emocionales en el tratamiento las conductas de sus alumnos.

Utilizamos desde la metodología cuantitativa un diseño descriptivo y transeccional para medir la variable competencia emocional, como se describirá líneas abajo: *Tiene como propósito indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una variable una o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de la comunidad, un evento, un contexto o una situación y describirla*, en ese sentido el procedimiento implica medir conceptos contextos, personas o variables con el objeto de describir y por otra parte el levantamiento de los datos se realiza en un solo corte transversal en el entorno natural en que se encuentran las personas sin que exista manipulación de la variable (Abert, 2007).

Se contrastaron los resultados cualitativos con la variable competencia emocional para describir la congruencia de los hallazgos.

La población que participó en el estudio estuvo integrada por 40 estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria urbana pública, a todos ellos se les aplicó el instrumento cuantitativo y se realizaron observaciones de clase. Participaron tres profesores de base o titulares de la asignatura de “formación cívica” y ocho profesores en formación normalistas. Se escogieron cinco alumnas y cinco alumnos como informantes claves, tomando en cuenta su desempeño académico: (alto, medio y bajo), medido a través de sus calificaciones.

Para medir las competencias emocionales se utilizó una escala diseñada por Ruiz (2002). La cual está conformada por 30 ítems, que se presentan como un conjunto de afirmaciones o juicios ante lo que se solicitan respuestas rápidas a los sujetos bajo tres opciones; siempre, algunas veces y nunca. Los ítems están agrupados en las dimensiones; para autoconsciencia se consideran los ítems 1 al 7, autocontrol del 8 al 14, empatía del 15 al 21 y habilidades sociales del 22 al 30, como se observará a continuación:

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La categoría Intrapersonal está constituida por dos dimensiones, autoconsciencia y autocontrol, en este sentido podemos definir la *autoconsciencia*, tal y como lo plantea Vivas y otros, (2007), *es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones* es decir, la autoconsciencia es reconocer las propias emociones y los efectos que tienen éstas sobre nosotros mismos, e Implica una auto-observación para hacer consciente ecuanimemente de los sentimientos apasionados y turbulentos con la finalidad de controlar tanto las emociones como las ideas propias.

De acuerdo a los resultados obtenidos con respecto a esta categoría, encontramos que en la dimensión de autoconsciencia el 27.5% de los estudiantes tienen la capacidad de identificar, reconocer y comprender sus propias emociones y sentimientos, lo cual les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades, sus recursos internos y sus límites, fenómeno que les ayuda a proponerse objetivos y metas congruentes en relación con su entorno, estos alumnos generalmente tienen una mentalidad abierta a las críticas de sus compañeros y asumen actitudes asertivas con respecto a los cambios, son reflexivos, aprenden de la experiencia, se automotivan, están siempre dispuestos mejorar y a aprender.

Regularmente este tipo de estudiantes tiene una autoestima alta. Mientras que el 52.5% de los estudiantes ocasionalmente reconocen, identifican y comprenden sus propias emociones y sentimientos, así como la de los otros, este tipo de estudiantes dependen mayormente de que se les esté motivando de manera externa a través de premios, puntos y calificaciones, son más susceptibles a la crítica externa, lo que produce que tengan en muchas ocasiones ciertas dificultades para el trabajo colaborativo.

El 20% presenta graves dificultades para reconocer sus propias emociones y sentimientos, lo que los hace asumir actitudes de pesimismo, son inseguros en la toma de decisiones, regularmente no se comprometen en los procesos de aprendizaje, tienen una baja autoestima lo que produce que muchas veces se aíslan del grupo, viven en una constante frustración porque los objetivos y las metas que se trazan regularmente no son alcanzadas, fenómeno que los pone en riesgo constante de reprobación escolar.

La dimensión autocontrol, de acuerdo con Goleman implica la capacidad para mantener el control de sus impulsos, comportamientos y emociones para lograr un equilibrado ajuste en los entornos socioculturales en que interactúan las personas. En esta perspectiva los datos recopilados nos muestran que un 42% de los estudiantes operan con un buen nivel de autocontrol en las relaciones que establecen con sus compañeros y maestros, son capaces de controlar sus impulsos y sus emociones ante situaciones conflictivas, reconocen cuando actúan mal o cometen un error, regularmente piensan en las situaciones antes de actuar o hablar, son congruentes con lo que piensan, esto les ayuda a generar relaciones sanas con los demás compañeros, poseen un alto grado de tolerancia hacia la frustración, hacia el dolor emocional y la tristeza, son alumnos pacíficos y seguros que regularmente son susceptibles a que sus compañeros los vean como líderes, generalmente son respetuosos y actúan en función de valores éticos.

Mientras que el 27% de los adolescentes refieren que en ocasiones tienen un control inestable de sus impulsos, comportamientos y emociones; su reacción ante situaciones estresantes es muy variable porque la percepción que tienen de los conflictos no se ajusta a sus intereses o deseos, lo que produce que en algunas ocasiones le sea complicado evaluar de forma racional los eventos del entorno y hagan fluir emociones como la ira o la tristeza. Igualmente a veces se muestran orgullosos y son poco humildes para reconocer sus errores y en otras son susceptibles y se aíslan de grupo y también en algunas son centrados, de ahí que se caracterizan por ser personas a veces pacíficas, serenas o violentas.

Por último el 31% presentó un bajo nivel de autocontrol, lo que nos indica que 8 estudiantes tienen fuertes dificultades para controlar sus sentimientos y emociones, por ello frecuentemente tienen una percepción negativa de los eventos y conflictos, actúan sin evaluar las circunstancias y sus consecuencias, regularmente son agresivos, impulsivos, iracundos, propiciando que sus compañeros los rechacen junto con sus profesores, se les dificulta por esos motivos establecer relaciones interpersonales, todo lo quieren solucionar a con gritos, golpes, insultos y amenazas, además de mostrarse como personas frívolas, arrogantes y déspotas. Regularmente estos adolescentes se comprometen muy poco o nada en los procesos de aprendizaje, es muy difícil que puedan trabajar de forma colaborativa, porque son rechazados y además son alumnos que están en riesgo de reprobación, deserción, del uso de drogas o que terminen siendo parte de la delincuencia y en el caso de las adolescentes, también de salir embarazadas. Aquí es donde se hace más patente la fragilidad en la formación de valores éticos y cívicos en los adolescentes.

**Cuadro 1.- Muestra la cantidad de alumnos y los porcentajes obtenidos para la categoría de inteligencia emocional intrapersonal en sus dos dimensiones; autoconsciencia y autocontrol**

| Dimensión       | Ítems | Alumnos | Siempre | Alumnos | Algunas veces | Alumnos | Nunca | Total alumnos | % total |
|-----------------|-------|---------|---------|---------|---------------|---------|-------|---------------|---------|
| Autoconsciencia | 1-7   | 11      | 27.5%   | 21      | 52.5%         | 8       | 20%   | 40            | 100     |
| Autocontrol     | 8-14  | 17      | 42%     | 11      | 27%           | 12      | 31%   | 40            | 100     |

La inteligencia interpersonal según Cabrera (2003): *... está relacionada con el contacto persona a persona a las interacciones efectuadas en agrupaciones o equipos, las personas con inteligencia interpersonal tienen la facultad de interactuar de manera verbal y no verbal con personas o un grupo de personas.* Este tipo de inteligencia permite a los adolescentes la capacidad de comprender las emociones, sentimientos y expectativas de las personas con que interactúa en su entorno, le ayuda establecer y mantener relaciones sociales sanas, a asumir actitudes asertivas y de respeto hacia los otros, de colaboración y trabajo en las actividades escolares, regularmente muestran que sus actitudes y comportamientos se basan en una sólida formación de valores.

La inteligencia interpersonal se configura por dos dimensiones; empatía y habilidades sociales. Con respecto a la empatía los datos recabados señalan que un 40% de los estudiantes que participaron en el estudio tienen esta capacidad, los que no hace inferir que poseen un alto grado de sensibilidad y son conscientes de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de las personas con que interactúan, éstas son susceptibles de ponerse en el lugar de los otros, lo que le permite adaptarse con facilidad a la diversidad de escenarios de la vida cotidiana.

Los adolescentes empáticos son capaces de expresar sus emociones y sentimientos mediante un lenguaje no verbal y comprender con cierta facilidad señales en demás personas como; la mirada, el tono de voz, los gestos y por supuesto el lenguaje verbal, ellos poseen una buena capacidad para la escucha. De ahí que estos estudiantes asumen actitudes y comportamientos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son propositivos y colaborativos, lo que genera que sean percibidos como líderes por la otros.

Por otro lado el 30% de los alumnos refieren ser empáticos ocasionalmente, es decir, reconocen los sentimientos y emociones de los otros dependiendo de la afinidad, afectividad que sienten hacia los demás o bien de cómo perciben y evalúan la situación en términos de su dificultad para afrontarla, por ello el tipo de relaciones interpersonales que generan con regularidad no son duraderas porque en un determinado tiempo las otras personas agotan su paciencia y terminan por no tolerar las diferencias y son en menor medida menos capaces de descifrar el lenguaje no verbal de los otros.

El 30% de los estudiantes presenta una pobre capacidad para comprender los sentimientos y emociones de sus compañeros, muestran actitudes egocéntricas, no saben escuchar, piensan exclusivamente en ellos mismos, en sus intereses y bienestar, aunque eso implique pasar por encima de los demás, sin pensar en el daño que puedan causar en los sentimientos de los otros, este tipo de estudiantes suelen ser a menudo rechazados por los demás, dado que son crueles y agresivos en sus críticas y jamás reconocen las virtudes de sus compañeros, lo cual les dificulta trabajar en las actividades académicas que requieren el trabajo colaborativo y ello genera que se aislen del grupo. Como podemos inferir este

tipo de adolescentes con frecuencia asume actitudes y comportamientos disruptivos que dejan en claro la fragilidad de sus valores éticos.

La dimensión de habilidades sociales de acuerdo con Velaz, (2007: p. 28), implica: *la gama de acciones conductuales y comportamentales que utiliza el ser humano como herramienta para relacionarse con los demás, con intercambios de resultados favorables, comparado con la destreza diplomática, además la habilidad social es específica y depende de la cultura donde está inmerso el hombre*. De manera general las habilidades sociales de las personas en especial de los adolescentes se reflejan en las actitudes y comportamientos asertivos hacia sus compañeros, lo que le ayuda a generar vínculos afectivos a partir de una comunicación prudente y eficaz, a través de la cual puede expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones en diversos escenarios, siempre con respeto hacia los demás y tomando como referente las reglas morales, las costumbres que norman la convivencia del entorno sociocultural de una perspectiva ética. Con respecto a esta dimensión los datos recabados no muestra que el 42.5% de los estudiantes poseen excelentes habilidades sociales, es decir, que son jóvenes asertivos que tienen la capacidad de hacer que otros modifiquen actitudes negativas o fatalistas ante las actividades que a veces pueden ser valoradas como eventos estresantes, siempre están en disposición de ayuda hacia los demás, juegan el papel de mediadores ante los conflictos que en ocasiones se generan entre los compañeros del grupo o con los profesores y directivos, dado que son propositivos y eficaces en resolución de conflictos, son optimistas y regularmente muy cooperativos y tienen habilidades para trabajar en equipo, este tipo de alumnos suelen ser muy auténticos con sus convicciones los ayuda a ser percibidos por los compañeros como líderes en distintos ámbitos.

El 27.5% de los estudiantes tienen un manejo de habilidades sociales consistentes, es decir, pueden llegar a ejercer cierto liderazgo del grupo, pero hay momentos que ante conflictos fuertes no pueden proponer soluciones factibles para la resolución de problemas, esto les dificulta en ocasiones comprender las necesidades, sentimientos y expectativas de los miembros del grupo, y sentirse inseguros para conducir a éstos a las metas propuestas. Sin embargo son adolescentes que regularmente son atentos, respetuosos y colaborativos y por lo tanto, percibidos y aceptados por la mayoría del grupo.

Finalmente los datos refieren que un 30% de estudiantes tienen un bajo nivel de habilidades sociales, dado que se les dificulta comprender las necesidades y sentimientos de los compañeros, son muy poco eficaces para resolver conflictos, sus estilos de afrontamiento ante las situaciones son negativas, y suelen ser percibidos como personas conflictivas o retraídas, inseguras y con baja autoestima, generalmente son alumnos que asumen actitudes pesimistas o fatalistas, tienen serios problemas para construir amistades, su estrategias de comunicación son la mayoría de la veces, ineficaces y son dependientes de los otros para resolver sus conflictos o realizar actividades académicas, a menudo son irrespetuosos hacia los demás y son laxos en el respeto a las normas de convivencia grupal.

**Cuadro 2.- Muestra la cantidad de alumnos y los porcentajes obtenidos para la categoría de inteligencia emocional interpersonal en sus dos dimensiones; empatía y habilidades sociales**

| Dimensión            | Ítems | Alumnos | Siempre | Alumnos | Algunas veces | Alumnos | Nunca | Total alumnos | % total |
|----------------------|-------|---------|---------|---------|---------------|---------|-------|---------------|---------|
| Empatía              | 15-21 | 16      | 40%     | 12      | 30%           | 12      | 30%   | 40            | 100     |
| Habilidades sociales | 22-30 | 17      | 42.5%   | 11      | 27.5%         | 12      | 30%   | 40            | 100     |

### Ruta cualitativa: Formación normalista, competencias emocionales y práctica docente

En una investigación más amplia de una generación de estudiantes de Normal, de la especialidad en “Formación Cívica y Ética” del 2011 al 2015<sup>7</sup>, se encontró que los futuros profesores, aunque habían llevado el plan de estudios 1999, que se señala líneas arriba con los propósitos y perfil de egreso formales innovadores en cuanto a las competencias de los jóvenes mentores, éstos describieron que no habían sido formados en competencias de orden afectivo o emocional. Al llegar al cuarto grado de licenciatura en educación, se dieron cuenta que los contenidos de segundo y tercer grado de la materia de “formación cívica y ética” de los programas de secundaria, tenían que ver con el manejo de competencias de orden actitudinal (emocionales) y no sólo de aprender o memorizar contenidos temáticos. Se realizó un taller de desarrollo humano con ocho de éstos profesores en formación y se aplicaron estrategias inter e intrapersonales para el manejo de valores *in situ*, es decir, que a los estudiantes de secundaria les fuera significativo para su vida, lo que estaban aprendiendo, coincidentemente como lo marcan los propósitos curriculares de la educación básica. Se dio cuenta, que en esta Normal no se está formando congruentemente a los futuros docentes, que éstos no cuentan con las competencias suficientes para ser mediadores en el aprendizaje de los adolescentes, ello a pesar de llevar en su malla curricular cinco cursos de “Desarrollo de los adolescentes” y cinco asignaturas de la especialidad, éstos son sus testimonios:

*E.F-1- “En la Escuela Normal, en los cursos ordinarios, no nos formaron para atender esa área, que es una oportunidad extraordinaria para trabajar con adolescentes”.*

*E.F-2- “De hecho, la diferencia entre aprender simuladamente y aprender de verdad es atendiendo a cada estudiante como una persona, que siente y que quiere que lo escuchen”.*

*E.F-3- “Es motivante para mí como maestro, que los chicos se refieran con un gran respeto, que me busquen y me pregunten más sobre la materia y sobre su vida”.*

*E.F-4- “Uno puede dominar los contenidos de su asignatura pero si no sabe llegarles a los jóvenes no sirve de mucho, sólo le siguen la corriente”.*

*E.F-5- “Es extraordinario el mundo de posibilidades que tienes para enseñar y aprender al mismo tiempo, cuando te das cuenta que la escuela y los contenidos no tienen que ser aburridos, sino lo contrario, es buscar la conexión con los estudiantes”.*

*E.F-6- “Antes creía que con sólo saber el tema y aplicar alguna técnica era suficiente para que aprendieran”.*

*E.F-7- “Me di cuenta que saber un poco de psicología, te ayuda a comprender mejor las motivaciones de los jóvenes”.*

*E.F-A-8- “No sólo hice que los jóvenes se interesaran, yo misma le encontré sentido y satisfacción a mi trabajo docente”.*

La otra asignatura que llevaron en el séptimo y octavo semestre de sus estudios normalistas fue “El taller de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente”. En esta materia se construye el tema de su ensayo pedagógico o trabajo recepcional con fines de titulación. Es una investigación de la aplicación de alguna propuesta didáctica, a la cual se le da seguimiento, se le argumenta con teoría y se sacan conclusiones que fortalezcan su preparación como futuros docentes. Como se ha señalado, los ocho normalistas decidieron trabajar con temas de motivación, interés, emociones, trabajo cooperativo, binomio cognitivo afectivo, intersubjetividad, estilos de aprendizajes y aprendizajes significativos. *Llegan los noveles docentes a cuarto grado, con ganas de realizarse como profesores, los enseñaron o se*

<sup>7</sup> Arredondo Ch. J, (2016), “Las competencias emocionales de profesores de secundaria” (en imprenta). Culiacán, México.

*enseñaron a mimetizar procesos de enseñanza, pero poco, muy poco a pensar, planear y ejecutar planes de clase con propósitos y evaluación definidos*<sup>8</sup> (Arredondo, 2015).

Después de definidos los temas, cada profesor en formación presentó una propuesta basada principalmente en la utilización de instrumentos de corte humanista, conceptos como acompañamiento, centrado en la persona, autenticidad, regulación emocional, comprensión, entre otras fueron utilizadas en la delimitación teórica y en los análisis de sus periodos de prácticas en la escuela secundaria. Durante todo el ciclo lectivo se trabajó en la perspectiva humanista del aprendizaje, siguiendo a Rogers, Bisquerra y Vygotsky. Se hacían constantes evaluaciones de campo en las escuelas donde practicaban y se tenía un seminario de tres semanas en la Escuela Normal, donde analizábamos avances y problemas específicos que en testimonios posteriores daremos cuenta.

La formación de profesores, va más allá de la enseñanza de aspectos cognitivos e intelectuales, es decir debe existir un dominio competencias emocionales y sociales para intentar conseguir el desarrollo de las facultades de los implicados en el proceso enseñanza y aprendizaje, los valores y actitudes: *El docente debe ser un hombre instruido que conozca la forma especial de dirigirse a los niños para educarlos e informarlos* (Gilbert, 1987). El ser profesores jóvenes que se están iniciando en la docencia, influyó positivamente ante los adolescentes de secundaria, facilitando la práctica pedagógica. *Si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo* (Salanova, 2002).

La profesora Chuyita<sup>9</sup> expresó:

*Para tener éxito en el medio escolar y sentirse completamente satisfecho en la práctica docente, no basta estar capacitado académicamente, ni alumnos con buenas habilidades cognitivas, sino que se necesitan tener habilidades emocionales, orientadas tanto al manejo de las propias emociones, como al manejo de las emociones de los demás.*

La opinión recogida de los profesores en formación con respecto a sentir gusto o emoción al impartir su cátedra, enfatiza el papel que juegan las emociones en el proceso enseñanza y aprendizaje, para Reveal, (2003): *las emociones nos hacen sentir de una forma particular, como irritada o alegre*. Hubo respuestas emocionales tanto favorables como desfavorables. Entre las favorables se dijo: el profesor siente gusto cuando se cumplen los objetivos propuestos, existe interés del alumno en el tema, el alumno expresa sus ideas, debate y la clase es dinámica. Por el contrario, no se emociona, no se despierta el interés del alumno por aprender, se hace el gracioso inauténtico, los chicos son apáticos y no participan, se muestran tímidos o les da miedo hablar por lo que la clase se hace más expositiva. Es decir, la insatisfacción es mutua entre los jóvenes y el maestro.

¿El profesor debe aplicar emoción a su práctica o el alumno debe aprender mecánicamente? “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción”. (Maturana, 2001). Las emociones definen el espacio de las acciones posibles de realizar, entonces éstas forman parte relevante para facilitar el aprendizaje en la educación. El profesor Francisco<sup>10</sup> apuntó: “es importante que el profesor proyecte seguridad y gusto por la materia que imparte para influir en el estado de ánimo del alumno si no hay actitud y gusto

<sup>8</sup> Informe para evaluación, del colectivo de cuarto grado, José Manuel Arredondo. Entregado a la autoridad educativa de la ENS, junio del 2015,

<sup>9</sup> Entrevista cara a cara, sobre qué saberes debería poseer el maestro, mayo del 2015.

<sup>10</sup> Entrevista al profesor Francisco, sobre la importancia de percibir y motivar las emociones, mayo del 2015.



por aprender el conocimiento no es significativo". Mientras que Laura<sup>11</sup> mencionó: *Si se debe aplicar emoción al trabajar contenidos, porque se transmite esa emoción a los alumnos, ser maestro no sólo es transmitir los conocimientos académicos, uno como docente siente también la emoción cuando los alumnos se emocionan aprendiendo.*

El estado de ánimo influye poderosamente en el aprendizaje de los alumnos. "Es como una invitación abierta y atractiva para aprender y lograr autoestima mutua."<sup>12</sup> La sinergia que puede existir entre la relación educador educando para influir en el aprendizaje de los alumnos depende de las actitudes afectivas del profesor, por lo tanto la manera en que éste maneje sus emociones constituye un marco de referencia para sus alumnos, ya que en los diferentes niveles escolares el profesor ha sido un modelo a seguir por sus alumnos tal como lo enuncia Juan<sup>13</sup>: *influye muchísimo puesto que los docentes representamos modelos para nuestros alumnos, los cuales están pendientes de nuestro actuar*". Mientras que Laura indicó: *"Si llego con ánimo alegre voy a transmitirlo y no pongo la barrera de la falta de comunicación, se da la clase bidireccional y logro aprendizaje.* El apoyo cognoscitivo es necesario pero no suficiente en el proceso enseñanza y aprendizaje. El saber y saber hacer son elementos de primer orden en la acción educativa que se pueden quedar en el nivel mínimo de aprendizaje o repetición mecánica, cuando no se toma al ser que vive y convive. Si el docente es competente en esos cuatro rubros será capaz de, (Silvino)<sup>14</sup>:

*...que el alumno se desempeñe con madurez emocional y afectiva, con actitud de permanente superación personal y capaz de tomar decisiones informales y responsables, buscar el equilibrio emocional para mejorar su autoestima e impulsar solidaridad y estima hacia sus compañeros de grupo*<sup>15</sup>.

Rosario afirmó:

*Incluye un cambio de actitud del maestro desde su práctica como mediador o guía y no sólo como expositor, tiene igual importancia la relación afectiva que pueda establecer con el alumno, no verlo como objeto, preocuparse por él, sus ausencias, cambios de humor, brindarle confianza, establecer buena comunicación, en pocas palabras ser un maestro humanista.*

### **La práctica docente común en las escuelas secundarias y percepción de sus estudiantes**

Cuando observamos las clases de los profesores titulares, es decir, de base, pudimos darnos cuenta del desempeño como una actividad fría, vacía, con poca o casi nula interacción y convivencia con los actores que participan en el contexto escolar, el profesor no se preocupa si los alumnos aprenden y cómo lo hacen, la cosificación se da desde el mismo momento de tomar lista, al hacerlo nombrando a los chicos por número. La mayoría de esos docentes se pasean desde el autoritarismo a la simulación, como lo muestra el siguiente registro:

<sup>11</sup> Entrevista a la profesora Laura, Junio del 2015, después de proyectar la película "Rojo amanecer" donde la mayoría de los alumnos lloraron esta clase sobre derechos humanos y su posterior análisis.

<sup>12</sup> Respuesta de Fernanda, estudiante normalista que formó parte del colectivo de aplicación e investigación.

<sup>13</sup> Entrevista a la salida de su horario de clases, mayo del 2015.

<sup>14</sup> Silvino, del colectivo de cuarto grado de la ENS, 2015. Por razones del enfoque metodológico desde la etnografía los nombres originales se omiten.

<sup>15</sup> Entrevista realizada en febrero del 2015

Dónde:

M.t: maestro titular

M.e.F: maestra en formación

A.o: alumno

A.a. alumna

Ob: observador (externo)

Ob: llega el maestro apresurado, los jóvenes entran a tropel, son un grupo 30 integrantes, 16 mujeres, 14 muchachos de tercer grado, con edades entre los 13 y 15 años, en una secundaria de una colonia popular, donde la mayoría de sus padres o tutores son trabajadores manuales y empleados.

M.t: *¡Entren ya, que no tengo su tiempo!*

A.o.1: *El profe viene otra vez amargado*, (cuchichea con Martín)

Ob.: el maestro se sienta en su mesa, situada en la esquina derecha de frente a los alumnos, saca una hoja impresa y empieza a tomar lista por número, los alumnos están sentados en filas también numerados alfabéticamente.

M.t: empieza a nombrar los números, *uno, dos, tres* y así sucesivamente. Cuando nombra a un joven que no estaba fajado, es decir, su camisa no estaba por debajo de la cintura de su pantalón, incrementa el volumen de su voz y le dice: *Tendrás un reporte y un punto menos de calificación, ya me tienes harto de que no entiendes, espérame ahí afuera.*

A.o.1-: Jorge (alumno aludido): *sabe qué profe? ¡Váyase a la verga!, ni lo necesito a usted ni a esta pinche escuela!*

Ob: la mayoría de los alumnos se quedan callados, el profesor se levanta mientras que Jorge toma su mochila y sale corriendo. El docente se encamina a la prefectura, mientras casi todos los jóvenes del grupo celebran que se haya ido y se generaliza el desorden, provocando la distracción de otros grupos. El docente es ingeniero civil y trabaja la asignatura de matemáticas, su posición frente al grupo es inflexible, les llama tontos a los alumnos, les deja tareas exhaustas que no revisa y sobre todo no atiende asesorías porque tiene que ir a otros grupos y a otra escuela. Al final de este ciclo (2014-2015), la mayoría de este grupo reprobó la asignatura de matemáticas e hicieron examen extraordinario, donde a todos los aprobaron automáticamente.

En esta secundaria se presentan riñas cada semana, entre estudiantes, delincuentes y hasta profesores, las autoridades policiacas prefieren muchas veces no intervenir debido a la conexión de jóvenes con la delincuencia organizada.

### **Las asignaturas, docentes y preferencias:**

Al cuestionar a los alumnos de este grupo (informantes claves), sobre cuáles eran las asignaturas que más les gustaban y por qué, señalaron:

A.a.<sup>16</sup>- Alicia: *La verdad todos los profes son castrosos, nos tratan como babosos, a veces me cuesta mucho tener que venir a la escuela a que sólo me regañen.*

A.o.2.- Roberto: *A mí me gusta que sean estrictos, pero a veces se pasan de lanza, por cualquier motivo nos reportan y tienen que venir nuestras mamás y nos ponen otra regañada.*

---

<sup>16</sup> A.a. significa alumna (de secundaria) A.o. Alumno-

Ao.3- René: *Me gusta la historia, pero me aburre la maestra Sofía, ella siempre está hablando de su vida y sus problemas, eso sí, si no traemos el cuestionario contestado nos pone puntos malos. Es raro cuando nos explica. Es buena onda a veces, pero cuando llega el final de bimestre nos trae en chinga.*

Ao.4.- José Luis: *La maestra de formación cívica nos hace juegos y a veces nos escucha los problemas que tenemos, pero al final siempre termina por estresarnos con trabajos y exámenes.*

La mayoría de los alumnos sólo ven al profesor como un expositor de contenidos temáticos preocupado por terminar su programa, *...todos los profes quieren terminar los temas al mismo tiempo*<sup>17</sup>. Prestando atención sólo a contenidos conceptuales y en algunas ocasiones procedimentales y actitudinales e ignorando por completo el emocional- afectivo, es decir se limitan al programa y la presión que ejercen las autoridades del plantel y supervisores de zona. Muy pocas veces el profesor se detiene a observar las características de sus alumnos tanto en lo individual como de grupo. Se pudo observar no sólo que el docente no atiende la conducta de los jóvenes, sino es incapaz de proponer evitar conductas de carácter disruptivo.

A pesar de que los profesores en formación no conocían la dimensión emocional-afectiva, en poco tiempo sus respuestas no están desfasadas del objetivo que pretende este enfoque, están conscientes del rol que deben de asumir como profesores tales como: mejorar la autoestima del alumno, respeto, brindar confianza, aprender a ser y convivir y si hay problemas poder ayudarlos, es decir, aplicar-se un enfoque humanista. Comentó Rosario, en este mismo sentido: *las emociones afectan directamente en los estudiantes en su desempeño académico y como maestros lo debemos entender, y más en una etapa tan difícil como la adolescencia.*<sup>18</sup>

En sentido contrario el profesor Juan Carlos<sup>19</sup> señaló:

*Esas cosas de las emociones no van con la academia, aquí se viene aprender, de por sí los plebes (jóvenes), se le quieren subir al gogote (espalda)....los jóvenes tienen que ceñirse a la disciplina, a aprender a obedecer las reglas de la escuela para que después les puedan servir en el trabajo y en la sociedad.*

Este profesor tiene más de treinta y cinco años de trayectoria en la práctica docente, para él, su experiencia docente es suficiente para enseñar. La representación conceptual del qué hacer con los jóvenes se deriva de su propia experiencia y no del conocimiento científico del sujeto que aprende.

Como se puede observar, las respuestas de los profesores titulares se refieren a un contacto “científico” de los contenidos para sus alumnos: *La escuela debe ser un recinto de enseñanza de contenidos y si ciertamente de valores pero sobre todo formar para el conocimiento*<sup>20</sup>.

Dos argumentaron: *La formación deber ser completa al incluir valores morales* (Lauro y Manuel). Ellos toman las emociones como sinónimos de valores.

Mientras tanto la maestras Laura, Rosario, Aurora y el profesor José Manuel<sup>21</sup>, argumentan que: *No es posible que en pleno siglo XXI no se haya rebasado la concepción tradicional de tratar a los adolescentes*

<sup>17</sup> Entrevistas a informantes claves (10 alumnos mayo del 2015, 50% mujeres y 50% hombre).

<sup>18</sup> En su trabajo de tesis de maestría concluye proponiéndola dimensión emocional como una necesidad psico-pedagógica.

<sup>19</sup> Profesor titular de la asignatura de matemáticas, (el nombre no es el original). Entrevista en septiembre del 2015.

<sup>20</sup> Respuesta del profesor Fidel a la pregunta: ¿Debe el maestro tomar en cuenta las emociones de sus alumnos para aprender? Septiembre del 2015.

<sup>21</sup> Profesores en formación de la ENS. Enero del 2015.

*como si fueran cosas, ellos (los jóvenes) responden mucho mejor, cuando se les atiende, comprende y asesora no sólo en contenidos sino en sus formas de aprender.*

En los registros de clase y de contexto general que los profesores en formación elaboraron, dieron cuenta de la insensibilidad de la estructura educativa de las escuelas, es decir no sólo eran los profesores titulares, sino prefectos, secretarías, directores y supervisores los que exigían resultados cuantitativos de los docentes respecto a sus alumnos.

## CONCLUSIONES

En el contexto de globalización que se vive, las relaciones humanas se cosifican, es decir, aquellas promesas de la modernidad se volcaron contra ella misma, sentenciando una era posmoderna caracterizada por la explotación intensiva y científica de la masa humana. Los daños colaterales de los grandes avances tecnológicos son armas que poco a poco aniquilan el planeta y a sus habitantes.

La utopía y la esperanza humana dependen de un cambio radical de paradigma social. Ir al reencuentro del humano mismo, dar-se cuenta de los límites autodestructivos, a través de mirar al ser individual y social planetario.

La escuela, como promesa de cualificación humana, en general cumple funciones mediatizadoras y proveedoras de fuerza de trabajo para las grandes corporaciones imperiales del capitalismo. *A la luz de los resultados de desempeño y los sufrimientos de millones de mexicanos por una sociedad descompuesta (rota) en términos de pobreza, inequidad, inseguridad, deterioro ambiental y corrupción, expreso mi descontento con la idea de la “escuela rota” .necesitamos arreglar nuestras instituciones, la escuela y el hogar (Andere, 2013).*

Existe una posición política en tanto el poder que impone y descompone, a ello se debe de anteponer la visión humanística, basada esencialmente en el respeto incondicional del otro, la escuela está llamada a evolucionar a estadios superiores de realización humana, donde la ciencia forme conciencia, donde la congruencia se traduzca en una era renovada, tal vez romántica, pero urgentemente necesaria. Los creadores de los currícula tendrán que pensar y diseñar pedagogías del amor, en la tesitura de crecer como humanidad, los profesores tendremos que abandonar los viejos casilleros autoritarios de la enseñanza para situarnos en la formación de la esencia humana: el ser amoroso, auténtico y visionario. Todo ello no podrá ser posible en un planeta antidemocrático, dogmático y eminentemente desigual. No se trata de cultivar guerras de odio, sino semillas de democracia y equidad, preferentemente con la educación emotiva de nuestros pueblos por esa paz y justicia.

Al cruzar los datos cuantitativos con los cualitativos observamos una correspondencia entre conductas disruptivas y pobre manejo de competencias emocionales, es decir un 30% de los jóvenes que expresan agresividad verbal y física, no hacen tareas, no participan con armonía y les importa poco las acciones en su contra.

Por parte los registros de clase y entrevistas a estudiantes normalistas y profesores en servicio, manifestaron tener dificultades a la hora autorregularse y orientar emocionalmente a sus alumnos, es decir la forma de tratarlos es con autoritarismo lo cual hace reaccionar violentamente a sus estudiantes. De la misma manera se les dificulta mantener relaciones empáticas con los adolescentes.

Se ha querido reiterar el elemento sociológico como condición de un nuevo *arete* humana. Uno de los resultados de esta investigación fue la imposibilidad de incidir a través del acompañamiento con jóvenes de secundaria consumidores y distribuidores de droga. A ellos los doparon no sólo de su cuerpo, sino de su conciencia.

Las estadísticas oficiales mostradas en este trabajo y sobre todo las que se observan en este trabajo y en la realidad mexicana, dan cuenta que las conductas disruptivas son síntomas de una sociedad que no tiene un modelo social, ni humanístico sustentado no sólo en el crecimiento económico, sino en el desarrollo de sus habitantes, por ello urge mirar fenomenológicamente a la escuela y sus actores que pueden ser las semillas de nuevos campos fértiles en el desarrollo verdaderamente integral o seguiremos ignorando la ignorancia y degenerando el futuro.

Ante la pregunta central de este trabajo. ¿Cuál es la importancia de poseer competencias emocionales en los profesores de adolescentes en educación secundaria?

Encontramos en la literatura, ejemplos e investigaciones que dan cuenta de la urgente necesidad de educar a través de y para las emociones de quien enseña y quienes aprenden, lo que genera sinergias potencializadoras del desarrollo individual, de grupo y potencialmente social, podemos afirmar, porque lo hemos estudiado a través de múltiples trabajos<sup>22</sup> semejantes en muchos países, el impacto de formar tomando en cuenta las interrelaciones afectivas del encuentro escolar con el encuentro del sentido de la existencia humana individual y social.

En los hallazgos de las prácticas profesionales de los normalistas, encontramos que la metodología didáctica tomando en cuenta los estados emocionales de los jóvenes, generó sinergias que facilitaron los aprendizajes casi en todos los casos. La excepción según los registros, fueron los chicos que consumían y distribuían droga en una escuela, con ellos no se pudo negociar simbólicamente para el reconocimiento de sus estados afectivos, su dopaje era intenso. La canalización de estos jóvenes tampoco se pudo dar, la escuela no tuvo y no pudo generar un proyecto que los rescatara y hay que decirlo tampoco nosotros. Esa es una tarea pendiente para trabajar con jóvenes en riesgos extremos. Los relatos mostrados de las maestras con especialidad en Formación cívica y ética, egresadas de la Normal y de este proyecto dan cuenta que en esta institución formadora de docentes debe trabajarse en formar competencias emocionales a los nuevos, y por qué no, a los viejos maestros, sobre todo de adolescentes, los cuales, se reitera en toda la teoría especializada del campo, es un estadio extraordinariamente rico en estados emocionales, lo cual hace más pertinente esta propuesta.

En cuanto al cuestionamiento. ¿Adquieren competencias emocionales los estudiantes que cursaron la licenciatura en educación secundaria en la Escuela Normal? Afirmamos categóricamente que no, (Arredondo; 2015). Ni el plan de estudios lo contempla explícitamente como competencias ni siquiera como instrumentos de facilitación de la tarea formativa. Existe una suerte de *analfabetismo emocional*, es decir, la mayoría de los formadores de la Normal y de los que se forman, no conocen el enfoque basado en lo afectivo, mucho menos en la formación de habilidades en el manejo, regulación, autorregulación de las emociones. La esfera emocional es una asignatura transversal que debería ser incluida en cualquier currículo, no aprovechar este elemento deja al aprendizaje cognitivo parcialmente construido con una razón racionalizante como se ha desarrollado por Morín.

---

<sup>22</sup> Remítase a los trabajos descritos en este trabajo, que configuran una muestra de países donde se ha estudiado la dimensión emocional afectiva en el rendimiento y aprovechamiento de los educandos.

Las respuestas de los 40 alumnos de secundaria tomados en cuenta para esta investigación señalaron una diferencia sustancial en cuanto que los profesores Normalistas los tomaran en cuenta como seres reales, tangibles, con autenticidad emocional para tratarlos y facilitarles el proceso de aprendizaje. Tanto los registros, como las entrevistas son ricas en valoraciones de la diferencia el profesor tradicional (el titular del grupo) y el profesor practicante de la Escuela Normal. El miedo, el estrés, la angustia por un lado y por la otra la falta de autoestima, el juego, el acompañamiento incondicional, todo ello marcó las pautas. Ahora, a decir de las maestras y maestros hoy egresados, tienen además de ex alumnos, a muchos amigos, es decir se trascendió al aula. La percepción de un profesor más humano, más comprensivo, más auténtico y coherente, permeó en los adolescentes.

Se reitera que la formación en competencias emocionales de los profesores, permite propiciar ambientes favorables para el desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas como un binomio necesario para ellos y sus alumnos.

### LITERATURA CITADA

- Albert M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Edición. Barcelona: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- Andere E. (2013), *La escuela rota*, México. Ed. S. XXI
- Arredondo J. y Cebreros J. (2015). *Educación histórica, formación docente y humanismo*. Culiacán, México. Ed Once ríos.
- Bartolomé, E. (2006), *Educación emocional en veinte lecciones*. México Ed. Paidós.
- Chacón A. (2005), *La formación inicial de los profesores de educación Básica en México*. México. Revista Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, vol. V, número 190.
- Bisquerra R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona Revista de Investigación Educativa (RIE), 21,17-43.
- Cabrera, J. (2003). *¿Qué entendemos por inteligencia emocional?* La Habana, Cuba, Editorial: Universidad Agraria de la Habana
- Chomsky, N. (2010). *Las diez estrategias de manipulación mediática*. [www.bibliotecapleyades.net/sociopolitica/sociopol\\_mediacontrol76.htm](http://www.bibliotecapleyades.net/sociopolitica/sociopol_mediacontrol76.htm) 5 Septiembre.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO.
- Fromm, E. (2012), *Tener o ser*, Vigésima segunda edición, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- García S. y Jiménez, A. (2002), *Medios de comunicación electrónicos y violencia*, México., editorial UNAM.
- Gilbert., R. (1987). *Problemas de la Formación de los Docentes*. Buenos Aires Argentina. Editorial Celta.
- Goleman, D. (2007). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial kairós.
- Hernández R, Fernández C. Y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta. Edición. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Probabilidad, (INEGI), 2011, 2012 y 2013. México.
- Maturana H. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile. Ed. Dolmen Ensayo.
- Mc Luhan, (1985), *La galaxia de Gutenberg*. México. Ed. Planeta.
- Menkes, C. (2013). *El embarazo en México, ¿es deseado?* México. En Coyuntura demográfica, n°4, Revista sobre los procesos demográficos en México hoy.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España. Ed. Paidós.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México. McGraw-Hill.
- Ruiz, B. C. J. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Barquisimeto. Venezuela: CIDEG
- Salanova, S. y Llorens, P. (2002). *Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva?* Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

- Sartori, G. (2012). *Homo videns*. México. Ed. Taurus.
- Secretaria de Salubridad y Asistencia. (SSA), 2005. México.
- Secretaria de Salubridad y Asistencia. (SSA), 2011. *Encuesta nacional de adicciones*, México.
- SEP (2011), Programas de estudio / Guía para el maestro Secundaria / Formación Cívica y Ética, México
- SEP, (2000), Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Septiembre, México// Licenciatura en Educación Secundaria.
- Tapia, (1998) citado en *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. Caracas, Venezuela. Revista Universitaria de Investigación Sapiens diciembre, año/vol.4 número 002 Universidad pedagógica Experimental Libertados.
- Vargas, R, (2012), *Deserción escolar, grave secuela del embarazo docente*: SEP, Periódico “la Jornada”: [Jornada.unam.mx/2015/01/06/sociedad/0331soc](http://Jornada.unam.mx/2015/01/06/sociedad/0331soc).
- Vivas, M.; Gallego, V. y González, B. (2007) *Educación las emociones*. (2da. Ed.) Mérida. Venezuela: Editorial Dykinson, S.L.
- Velázquez, P. (2007). *Como desarrollar la inteligencia emocional*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Woods, P. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Ed. Paidós-MEC.





# ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

---





## UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: ¿TEMORES OCULTOS?

### A REFLECTION EXERCISE ON TEACHING PRACTICE: FEARS HIDDEN?

Laurencia **Barraza-Barraza**<sup>1</sup>; Claudia Ivonne **Romero-Morales**<sup>2</sup> e Isidro **Barraza-Soto**<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Directora General del Instituto Educativo "GUBA". <sup>2</sup>Docente del Centro de Actualización del Magisterio y <sup>3</sup>Profesor investigador del Centro de Actualización del Magisterio

#### RESUMEN

La investigación se centró en la problemática que los profesores del posgrado enfrentan para el uso del método de la investigación-acción. El objetivo consistió en comprender la implicaciones que tiene para los profesores el análisis de la práctica docente usando la metodología de la investigación – acción. Fue elaborado bajo un enfoque cualitativo, bajo el método de Estudio de Casos. Para justificar la credibilidad y la validez de la información se recurrió al proceso de triangulación. Como resultados se encontró que los docentes mejoraron su práctica docente y aprendieron a utilizar los procedimientos de la investigación-acción. Algunos hallazgos fueron que existe una ausencia de acercamiento entre las generaciones de docentes de reciente ingreso al Centro y los de mayor antigüedad y fuertes resistencias para analizar la práctica docente de parte de estos últimos.

**Palabras clave:** investigación acción, sistematización, estudio de caso.

#### SUMMARY

The following research focuses on the problematic that graduate professors face to use the research - action methodology. The study's goal is to comprehend the implications that analyzing the teaching practice, through the research -action method, has for professors. The case study, from a qualitative approach, is followed in this research, and in order to justify its credibility and with validation purposes, the information is triangulated. In the results, the authors found that professors improved their teaching practice and learned how to apply the research - action methodology. Among the findings, this research shows that there is a generation gap between new professors and the ones with more seniority. In addition, senior professors showed resistance to analyze their teaching practice.

**Keywords:** Teaching practice, research - action methodology, systematization, case-study.

#### INTRODUCCIÓN

Esta investigación está centrada en el análisis de la práctica docente; surge a partir de detectar una serie de problemáticas que presentamos los profesores del área de posgrado para hacer uso de la metodología de la investigación-acción. Resultaba indispensable que pudiéramos comprender las implicaciones que tiene en la práctica docente en el uso de esta metodología, debido a que los planes y programas de estudio de posgrado contemplan para la titulación de los estudiantes el diseño de propuestas didácticas, construidas a partir de la metodología citada.

Había varios indicadores que nos mostraban las dificultades que estábamos teniendo para concretizar los documentos de tesis y lograr la titulación de nuestros estudiantes. Entre estos indicadores estaban: 1) La percepción de los estudiantes; 2) la eficiencia terminal; 3) La monotonía del trabajo de academia; y 4) la resistencia para acatar los criterios establecidos normativamente.

En pláticas con los estudiantes y en evaluaciones realizadas al término de algunas asignaturas, éstos dieron a conocer algunas de las dificultades que advertían para lograr la concreción y obtener la titulación; entre las cosas que señalaban están: a) las inconsistencias entre lo que les planteaban los profesores de metodología y lo que les señalaban los tutores o asesores de tesis; b) la desarticulación entre las asignaturas, especialmente las de los ejes de metodología e intervención; y c) la bibliografía que se les presentaba, particularmente señalaban que eran texto complejos que requerían para su comprensión del apoyo del profesor de la asignatura y que no siempre se les otorgaba.

En relación a la eficiencia terminal, los datos mostraban que de siete generaciones atendidas en el programa de maestría, solamente había alcanzado, en promedio, el 30% su titulación, índice que mostraba la necesidad de tomar acciones y decisiones que impactaran en la elevación del mismo. Se revisaron las generaciones que tenían mayor índice de titulación para detectar qué aspectos contribuyeron para este fin, encontrando básicamente los acuerdos tomados y respetados entre los profesores de los ejes de metodología e intervención y el respeto de los tutores por estos avances. Es decir, aquellos tutores que tomaron como base los avances que tuvieron los estudiantes durante el desarrollo de las asignaturas y solamente los apoyaron para subsanar las áreas que estaban deficientes y concretar los documentos, mientras que los tutores que hacían regresar a los estudiantes y les indicaban que debían hacer nuevamente el diagnóstico, la búsquedas de literatura y a veces, hasta el planteamiento de problema, retrasaron los procesos y los estudiantes terminaron por desertar y dejar inconcluso su documento de titulación.

Las academias son los espacios dispuestos institucionalmente para que los profesores puedan debatir, discutir, analizar y tomar acuerdos relacionados con el desarrollo de los planes y programas de estudio; los problemas que se detectan en los espacios educativos y curriculares; buscar alternativas de solución y darles seguimiento. En estos espacios se observaba que los profesores habían caído en la monotonía y en el cumplimiento de esta acción porque les representaba puntuaciones, pero no lo tomaban como el espacio propicio para establecer acciones de mejora en el quehacer de la enseñanza; generalmente los problemas eran atribuidos a los estudiantes. Los citatorios a las reuniones de academia solamente cambiaban de fecha pero la orden del día era la misma.

En virtud de que eran los estudiantes quienes tenían los problemas los acuerdos que se tomaban generalmente estaban dirigidos a lograr que los estudiantes cumplieran, o bien que los directivos del centro tomaran decisiones al respecto.

### **Resistencias a acatar los criterios establecidos normativamente para el desarrollo de los trabajos de tesis**

Casi en todas las reuniones o espacios académicos se mencionaba por parte de los profesores que no existía ninguna normatividad que puntualizara los criterios para estructurar o desarrollar los documentos de tesis, por lo que consideraban que desde sus espacios, sobre todo, los del área de metodología podían señalar cuáles eran éstos; estructurando así rúbricas, moviendo la articulación de los capítulos.

Estos comentarios mostraban que los profesores no habían leído el diseño curricular correspondiente al programa, porque cada uno de ellos indicaba los criterios a considerar para estructurar las propuestas didácticas. Asimismo, existía una normatividad por parte del Centro, en la que se indicaba el orden del capitulado y lo que cada uno de ellos contenía.

Esta falta de acuerdos y desconocimiento de la articulación de las asignaturas que conforman el mapa curricular de los programas de posgrado hacía cada vez más difícil el desarrollo de los programas, además de notarse una deficiencia alta en cuanto al dominio de la metodología de la investigación-acción.

Habíamos construido un discurso, pero nos faltaba claridad respecto a las implicaciones que tiene el uso de esta metodología, situaciones que nos llevaban a brindar indicaciones equivocadas, desproporcionadas y a veces absurdas. Por ejemplo, se les pedía a los estudiantes diagnosticar su práctica docente a través del uso de una serie de instrumentos, los que aportaban una gran cantidad de información, la cual, después quedaba en el olvido, o bien, era utilizada parcialmente.

Hubo generaciones donde no se logró que los estudiantes llegaran a la intervención; no hubo diseño de ciclos de intervención; algunas veces, cuando se reportaban los avances en la concreción del documento -en el tercer semestre- se hablaba de que estaban concretizándolo o bien, ajustando el diagnóstico; es decir, el diagnóstico se convertía en un círculo que no daba oportunidad para transitar a la intervención.

Derivado de esta problemática, el equipo directivo decide tomar algunas acciones que contribuyan a unificar criterios para la estructuración y desarrollo de los documentos de tesis, en virtud de que ya se habían tenido capacitaciones a través de cursos, asesoría entre pares y otras acciones y apreciábamos que no había mejoras, además de que se había incorporado personal nuevo, con escasa experiencia y algunos de ellos provenientes de otros campos disciplinares, decidimos optar por una capacitación de mediano plazo. Consideramos que era necesario formar, no solamente capacitar. Puesto que un número importante de profesores ya tenía un discurso elaborado respecto al tema, optamos por llevar a la práctica esta metodología, situación que -pensábamos- nos ayudaría a revisar nuestro actuar docente y a conocer o bien, dominar el uso de la metodología mencionada.

La pregunta que subyace a este planteamiento fue ¿Cómo podemos lograr que los profesores del área de posgrado mejoren su desempeño académico y utilicen adecuadamente la metodología de la investigación acción? El objetivo consistió en: Lograr que los profesores mejoren su desempeño académico en el área de posgrado mediante el análisis de su práctica docente a través de la metodología de la investigación *acción*. En este reporte nos concentramos en comprender las implicaciones que tiene para los profesores de posgrado analizar su práctica docente haciendo uso de la investigación acción.

### **Expectativas en la realización de esta investigación**

Una dificultad que se advierte en el desempeño de los profesores, son sus esquemas de enseñanza, los que en apariencia no sufren grandes cambios; generalmente son esquemas repetitivos, que se transfieren a las diferentes áreas de conocimiento que les toca atender; con frecuencia responden a enfoques pedagógicos anclados en la tradición. Una queja recurrente de los estudiantes es la escasez de estrategias didácticas en el desarrollo de las asignaturas.

Esta investigación tuvo varias intenciones: la primera de ellas es lograr que los profesores del centro puedan mejorar su práctica docente a través del análisis y la reflexión sistemática de la misma, utilizando la investigación bajo la metodología de la investigación acción para detectar sus fortalezas, pero también sus áreas de oportunidad.

La segunda está relacionada con identificar las implicaciones que tiene el uso de la metodología de la investigación-acción en el desarrollo de los trabajos de tesis de los estudiantes del área de posgrado.

La tercera, incrementar los índices de titulación y eficiencia terminal y la cuarta, lograr el establecimiento de criterios y acuerdos académicos que apoyen a los estudiantes en sus procesos formativos.

Una razón más para realizar esta investigación, es que permite detectar las necesidades formativas de los profesores del centro; apoya en la toma de decisiones y contribuye a la concientización sobre la importancia del quehacer docente; promueve procesos de investigación centrados en la persona que apoyen para una mejor atención de los estudiantes y brindar mejor servicio educativo.

### **Antecedentes y concepciones**

Las investigaciones que se han encontrado relacionadas con las prácticas de enseñanza se refieren a aspectos concernientes a la investigación, la formación y la evaluación entre otras. De América Latina se retoma el documento que presenta Vaillant (2002) sobre aspectos de la práctica docente, quien identifica que los profesores 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, quedan solamente como espacios *de entrega de información* (Schiefelbein y Schiefelbein, 1999 citado en Vaillant, 2002).

Arredondo (2007) coincide en términos generales con el análisis de Vaillant (2002). En el balance final reporta una débil producción sobre el tema en cuestión:

*[...] aún es poco lo que se está estudiando sobre el tema [...] como subcampo de investigación en los estudios sobre académicos está en proceso de constitución y [...] sin la base de una reflexión más amplia sustentada en datos empíricos con las reformulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización en el sector educativo y las orientaciones de las políticas públicas en la materia se sostienen sobre un terreno pantanoso.*

Castañeda y Ortega (2008) en la investigación realizada sobre el formador de formadores en México, encuentran que el 95% de los docentes consideran que su preparación profesional es buena o muy buena; un porcentaje similar estimó que posee dominio satisfactorio de los contenidos curriculares. Localizaron carencias en el empleo de herramientas computacionales y las habilidades para comunicarse en inglés. Una tercera parte de los encuestados considera que la antigüedad es una estrategia más efectiva para incrementar el salario que la actualización.

Vergara (2005) realizó una investigación; tocó a los significados que los profesores le otorgan al concepto de práctica docente e indica que:

*La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto.*

Luna y Rueda (2001) evalúan en la Universidad Autónoma de Baja California la docencia en el posgrado desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes. Entre los hallazgos están: desde la perspectiva de

los estudiantes, las cualidades pedagógicas del docente deberían ser: 1) conocimiento amplio, especializado y actualizado sobre la temática de la asignatura o curso; 2) dominio del contenido; 3) organización de la clase; 4) inspiración de confianza; y 5) uso de procesos instruccionales. Los profesores coinciden en la importancia del dominio de contenidos y la planeación de la clase.

Castañeda, Figueroa, Villalpando y Zavala (2008) llevaron a cabo la investigación “Evaluando la enseñanza en el posgrado”; tuvo como objetivo explicar la percepción que tienen los estudiantes de posgrado hacia la metodología de la enseñanza de los profesores como uno de los aspectos que influyen en su aprendizaje; encontraron que para el estudiante la metodología que les ayuda en los aprendizajes es en la que el profesor fomenta condiciones para aprender, usa estrategias de enseñanza y aprendizaje planeadas y le son útiles para su formación profesional y actividades laborales.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) investigan a partir de tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Estos aspectos se abordan a partir de reconocer que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben evaluarse, para después abordar la formación docente. Los hallazgos consideran la necesidad de vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente que permitan cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia a través del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente en la educación superior.

Barraza y Villarreal (2013) realizaron una investigación en el contexto de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, donde encontraron que existe 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.

En la revisión de la literatura encontramos que existe un grupo importante de investigadores que se han interesado en la mejora de la práctica docente a través de la metodología de la investigación acción, entre los que se encuentran Terán y Pachano (2005), Rojas (2009), Muñoz, Quintero y Munnévar (2002), Colmenares (2012) y Martínez (2000), mostrando una tendencia sobre el uso de la investigación para la mejora de la práctica docente, Pareja y Pedrosa (2013).

De esta revisión podemos señalar que la práctica docente en los espacios escolares es fundamental para impulsar procesos de transformación, no sólo a nivel de prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino también aquellas de carácter institucional, transitando en los escenarios de la práctica educativa y la docente.

### **De la práctica educativa a la práctica docente**

El contexto que impera en el siglo XXI se reconoce por la intención de generar en un mundo globalizado el progreso científico y tecnológico, que se expresan en las demandas sociales, las reformas políticas y educativas. En respuesta, las instituciones de educación superior se enfrentan a grandes desafíos para transformar y resignificar, de manera urgente, la participación de los actores y sus prácticas habituales, en particular aquellas que están vinculadas al quehacer institucional y docente. En este contexto Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) indican:

*La práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y*

*valores personales, que se expresan en sus preferencias conscientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor. Todo esto imprime una orientación estable a su actuación cotidiana, la cual demanda continuamente hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera intencional o involuntaria comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas; de apreciar el conocimiento y de concluir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela.*

En este mismo sentido, Imbernón (2004) considera que la práctica educativa es un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora por medio de la autoevaluación, que si bien pareciera que estas acciones le pertenecen al centro educativo, emergen del propio docente; de esta manera, la formación en y para el centro, es trascendental para producir el desarrollo institucional. Y es en las instituciones educativas en donde la formación y el desarrollo profesional de los docentes se configuran como agentes de cambio; simultáneamente el desarrollo y la transformación del centro educativo permiten crear las condiciones adecuadas para que el profesorado se profesionalice. “Por tanto se trata de un concepto de formación general del centro educativo que, a su vez, asegura la coherencia en la formación del profesorado”.

Y en la pretensión de generar conocimiento a partir de la práctica educativa, Perales (2006, quien cita a Carr, 1996), se establece un diálogo entre la práctica entendida como *praxis* y la teoría en donde la acción reflexiva transforma la teoría y ésta a su vez transforma la práctica.

*[...] la práctica educativa está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica. La práctica en el sentido de la praxis se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que «la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad» (Kosík 1967, p. 240). Una práctica educativa está conformada por acciones que intencionadamente propician la trans - formación de los sujetos que intervienen.*

Formalmente Bazdrech (2000) sugiere que la interpretación del desempeño de la práctica cotidiana, se puede comprender por medio de la significación, puntualizando que los procesos de significación están "en medio" de la interacción, de la percepción y de la interpretación de objetos por parte de los sujetos, del sujeto frente a otro sujeto, de contenidos y conocimiento por parte de los aprendices. De esta manera la significación permite la comprensión y el entendimiento de los demás, retomando de inicio el mismo sujeto:

*Recurrir a la significación enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar; más aún, podemos, mediante el recurso de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador, educadora) atribuye sentido a sus acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma; y correlativamente, de qué manera comprende el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general.*

Gimeno (1998, citado en Perales, 2006) reconoce que la significación de la práctica del sujeto insertado



en la sociedad es determinante en las decisiones y acciones educativas concretas que llevan un sentido e intencionalidad en mayor o menor nivel de conciencia y de reflexión que pueden, bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformables, y a su vez transformar esta sociedad. Por lo anterior, una mediación que facilita el proceso de transformación de quien ejerce la educación es una nueva significación o una resignificación de la práctica.

Con los referentes anteriores (Fierro *et al.*, 1999; Bazdresch, 2000; Imbernón, 2004; Perales, 2006) se determina la importancia de la práctica educativa en la transformación y profesionalización del docente, lo que implica el crecimiento personal, pero también profesional y la transformación del otro que se encuentra en formación, visto como el estudiante. Más aún, la práctica educativa, como un elemento esencial que responde y cuestiona los aspectos conceptuales y teóricos en vías de generar conocimiento científico, de gran relevancia para la transformación institucional y del sistema educativo que busca la calidad en la mejora continuas y que encuentra en la práctica educativa reflexiva y sistemática el camino fértil para enfrentar los desafíos del siglo XX.

Algunos autores conceptualizan de manera indistinta la práctica educativa y la práctica docente; para esta investigación nos estaremos moviendo entre los conceptos de la práctica educativa y la práctica docente.

García-Cabero, Loredó y Carranza (2008), indican que la práctica docente se refiere a todas aquellas acciones que se realizan dentro del aula; donde la acción del profesor se dirige a los procesos de enseñanza existe una serie de relaciones complejas.

Mientras que Barraza y Barraza, (2014) plantean que la práctica docente concebida como proceso adquiere las siguientes características: inscrita en el escenario de lo inacabado, de lo perfectible y de la posibilidad; sujeta al escrutinio constante; realizada en un contexto histórico y social que influye y a veces determina las formas de actuar, de pensar y de relacionarse, por lo tanto, exige de saberes y habilidades profesionales que le permitan al profesor actuar en la incertidumbre y la complejidad.

Podríamos concluir que la práctica docente es un sistema complejo de relaciones donde están implicados diferentes momentos, actores y contextos que no puede ser analizada linealmente y que su lugar privilegiado es el salón de clases.

### La sistematización y análisis de la práctica docente. Sus implicaciones

En esta investigación, uno de los conceptos que tiene relevancia, es la sistematización y análisis de la práctica docente; al respecto, Audirac (2011) hace una revisión sobre las concepciones que presentan algunos autores relacionados a la sistematización de la práctica docente, las que sintetizamos en el Cuadro 1.

**Cuadro 1.- Concepciones sobre la sistematización**

| Autor                                                     | Concepto: Sistematización                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Instituto Interamericano de Derechos Humanos (s/f)</b> | Registrar de manera ordenada una experiencia que deseamos compartir, combinando la experiencia con el sustento teórico, enfatizando los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia |
| <b>ALBOAN (s/f)</b>                                       | Proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de experiencias de intervención en la realidad social, busca transformar la realidad                           |

|                              |                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Óscar Jara (s/f)</b>      | Es la interpretación crítica de una o varias experiencias que a través de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explica la lógica del proceso vivido.                                               |
| <b>Sergio Martinic (s/f)</b> | Es una alternativa de evaluación aplicada a los proyectos sociales y educativos.                                                                                                                          |
| <b>Félix Cadena (s/f)</b>    | Proceso de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos.                                                                                                                                  |
| <b>López Calva (2006)</b>    | El proceso de sistematización es una transformación auténtica, organizada y radical de la manera en que cada docente experimenta, acepta y vive su propia práctica docente.                               |
| <b>Fierro et al. (1999)</b>  | La sistematización de la práctica docente es hacer un alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión-acción para revalorarla y descubrir cuánto se ha aprendido y cuánto falta por aprender |

Fuente: Audirac (2011). Elaboración propia.

De Vicente (2002, en Audirac, 2011) señala que la sistematización implica la reflexión, entendida como el corazón de la buena enseñanza, lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria. En este mismo sentido, López Calva (2006) plantea que el proceso de reflexión es personal, nace del docente como búsqueda siempre parcial e inacabada; tiene como objeto esclarecer y enriquecer la práctica docente.

La información analizada permite afirmar que el proceso de sistematización y análisis de la información incluye una serie de tareas, pero además cumple con objetivos diversos, pero todos ellos tienen en común la evaluación como punto de partida y de llegada; es el elemento que está presente para detectar los cambios, mejoras o transformaciones. Otro de los procesos es la reflexión, la que es necesaria para poder establecer relaciones lógicas entre lo que se estudia y vincularlos con el conocimiento previo, como andamiaje indispensable para la generación de nuevo conocimiento. Un elemento más es el orden que se logra establecer a partir del caos en el que en primera instancia se recopila la información.

### La investigación acción en la práctica docente

La investigación acción es una espiral auto reflexiva que se inicia con una situación o problema práctico; se analiza y revisa dicho problema con la finalidad de mejorar dicha situación; se implementa el plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, 2005). El autor cita a Kemmis y McTaggart (1988) para enumerar las características de la investigación- acción: participativa, colaborativa, crea comunidades autocríticas, es un proceso sistemático de aprendizaje, induce a teorizar, somete a prueba, implica registrar, recopilar, analizar, es un proceso político, realiza análisis críticos, procede progresivamente a cambios más amplios, empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Asimismo, indica que de acuerdo con estos autores, el propósito no es tanto generar conocimiento, sino la mejora, comprensión y mejora de la práctica y la situación en la que tiene lugar ésta.

Según Elliot, citado en Mackernan (2008), es en la investigación acción, a diferencia de la investigación tradicional o fundamental, en donde se resuelven los problemas diarios:

*La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio de primer lugar, para definir con claridad el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación*

*para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican sus resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación – acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (Mackernan, 2008).*

Como se puede ver la metodología de la investigación- acción permite que el docente transforme su práctica por medio de un proceso sistemático y reflexivo en vías de generar conocimiento científico que contribuya a mejorar las condiciones del contexto educativo.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo porque presenta las siguientes características: “Es inductiva, tiene una perspectiva holística, el investigador está implicado, existe una comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia, los contextos de investigación son naturales y tiene un carácter interpretativo (Sandín, 2003). Se inserta en el paradigma interpretativo, el que de acuerdo con esta misma autora “los supuestos que subyacen a esta perspectiva se ubican en la comprensión a profundidad, más allá de la mera descripción e interpretación, poniendo de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas”.

El método que se utilizó fue el estudio de casos. Stake (2005) indica que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (...) es un sistema integrado”. Dentro de la clasificación que presenta este autor, esta investigación se inscribe en el estudio intrínseco de casos, nuestro interés se centra en comprender la problemática que subyace en y sobre el análisis de la práctica docente, utilizando el desarrollo y evaluación de una capacitación sobre el uso de la investigación- acción para mejorar las formas de proceder en los grupos de educación superior.

La investigación se realizó en una Institución Formadora de Docentes del estado de Durango, los sujetos de estudio fueron 10 profesores. Las técnicas que se utilizaron fueron la observación, el registro y la encuesta. Los instrumentos: el diario y un cuestionario de respuesta abierta. El registro corresponde a las sesiones presenciales. La estructuración del cuestionario se realizó en función de dos dimensiones: “Comprensión de la metodología de la investigación-acción” y “Mejora en el desempeño académico”.

La sistematización y análisis de la información se realizó utilizando la codificación y categorización de la información, a partir de agruparla en función de las preguntas que se estructuraron en el cuestionario; se subdivide la información para dar paso a las subcategorías y finalmente rendir el informe. Usamos lo que Strauss y Corbin (2002) señalan como codificación abierta y axial. La estrategia que se siguió para categorizar es la propuesta por Cisterna (2005) y Flick (2002), quienes señalan que las categorías pueden surgir de dos formas: a posteriori y a priori, en este caso fueron apriorísticas.

Para dar credibilidad a la información y validarla, se recurrió a la triangulación de la información; se triangularon los datos; éstos a su vez, se confrontaron tanto con la teoría como con las investigaciones que se encontraron en este campo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado está estructurado en dos apartados; el primero hace referencia a la instrumentación y desarrollo del curso y el segundo muestra la evaluación que hicieron los asistentes respecto al contenido, conducción y desarrollo del curso. El segundo apartado se estructuró en categorías que fueron articuladas a partir de la información que aparece en el cuestionario que se aplicó.

### Instrumentación del curso

El curso inició con 24 profesores; de éstos, solamente lograron terminarlo 12 y de éstos solo 6 enviaron el producto; es decir, se tuvo una deserción del 50% y solamente el 25% concretizó la investigación en un producto escrito. ¿A qué obedeció este fenómeno?

Algunos de los profesores, cuando se enteraron de que debían revisar su práctica docente, a la siguiente sesión presencial dejaron de asistir; otros permanecieron hasta casi la mitad del curso; finalmente lo abandonaron porque ya no podían continuar, debido a que se requerían los materiales provenientes del campo empírico para concretizar la investigación. Algunos de los motivos que se esgrimieron para justificar la ausencia fueron: la instructora no cubría sus expectativas; la literatura que proponía era anticuada; la tarea que dejaba era excesiva y el tiempo para realizarla era insuficiente debido a la carga de actividades institucionales que debían atender.

De los que concluyeron el curso pero no enviaron trabajo, lo que se apreció fue que no habían sistematizado la información que habían recopilado y la intervención no la habían realizado; concluyó el ciclo escolar y ya no tuvieron grupos donde aplicarla. También ocurrió que algunos fueron realizando las actividades señaladas de forma fragmentada y cuando tuvieron que concretar el documento no pudieron darle congruencia, coherencia ni cohesión, entre otras cosas, porque intentaron realizar estas tareas al límite del tiempo concedido para la entrega del mismo.

Intentando establecer vinculaciones entre las diferentes actividades y áreas que se debían atender, desde los espacios de planeación se conjuntaron las reuniones de colegio y las actividades relacionadas con la investigación sobre la práctica docente; sin embargo, ocurrió que la pérdida de tiempo y la simulación del trabajo se magnificó, no solamente se simulaba en el curso sino también en las reuniones de colegio. Lo que se pudo observar fue una falta de compromiso y una fuerte resistencia a analizar el quehacer docente de manera sistemática. Podría pensarse que hubo cierto temor a mostrar las debilidades; esto se asoció a pérdida de status; entonces para no perder el reconocimiento, se optó por la descalificación; se llegó al extremo, por parte de algunos de los profesores asistentes al curso, de ofrecer asesoría a otros profesores, aún sin que estos “asesores” habían realizado ninguna de las tareas. Con esto querían mostrar su “sapiencia” y dejar a salvo su imagen de “especialistas” en el área metodológica.

### Información de cuestionarios

De los cuestionarios aplicados para recuperar información se estructuraron las categorías que se presentan a continuación:

## Aprendizajes

El objetivo de esta categoría fue identificar los aprendizajes que obtuvieron los participantes, encontrando que uno de los más significativos fue el *proceso* que siguieron en la aplicación de la metodología de la investigación- acción. Indican que les ayudó a sistematizar y analizar la práctica docente, pudieron descubrir y comprender el proceso que se sigue en una metodología como ésta y contribuyó a que pudieran estructurar el análisis de su propia práctica docente; concluyen que la comprensión del procedimiento los llevó a generar intervención en el aula.

La reflexión sobre la práctica docente es otro de los aprendizajes que se destaca; plantean que haber aplicado la metodología de la investigación-acción los llevó a repensar y resignificar su quehacer docente, a encontrar sus áreas de oportunidad. Asimismo, desarrollaron habilidades para observar, registrar y categorizar información; ratificaron la importancia de vincular la información empírica con la teoría; apreciaron el valor de realizar búsquedas teóricas para sustentar o fundamentar la investigación.

Asimismo, los hizo conscientes de la necesidad de realizar investigación en las aulas, a partir de procesos autorreflexivos que les permitan identificar las debilidades de su quehacer docente mediante el desarrollo de diagnósticos precisos y válidos. Concluyen que haber realizado esta capacitación les ayudó a revisar su proceder docente.

## Uso de la Investigación-acción

Las aplicaciones que manifiestan los informantes se agrupan en tres subcategorías: 1) didácticas o de enseñanza; 2) de investigación; y 3) epistemológica. Respecto a la primera, indican que la capacitación les proporcionó herramientas para desempeñarse en las aulas, desarrollar planes y programas de estudio, mejorar sus estrategias didácticas y establecer comunicación con los estudiantes. Mientras que en investigación señalan que comprendieron la articulación entre el diseño, ejecución y evaluación proporcionada por la metodología de la investigación-acción; de igual forma, les proporciona herramientas metodológicas para el desarrollo de los documentos recepcionales (tesis). Les apoya para reflexionar y sistematizar su práctica docente, para mejorar sus propios procesos de investigación y tomaron conciencia sobre la importancia de un buen diagnóstico para lograr intervenciones adecuadas.

En lo que concierne a lo epistemológico, los informantes plantean que obtuvieron conocimiento de carácter disciplinar en la rama de la investigación-acción.

Los informantes concluyen que comprendieron del proceso de la investigación-acción, los ciclos y espirales de la misma, la utilidad que tiene para la indagación de la práctica docente.

## Modificaciones al quehacer docente

La información que se ofrece respecto a los cambios en el quehacer docente a partir del curso, se perciben en dos subcategorías:

1) *Planeación*: Manifiestan que a partir del curso serán más cuidadosos en la planeación y organización de los contenidos de las asignaturas, profundizar en el tratamiento de los contenidos, plantear correctamente las instrucciones, usar rúbricas y otros instrumentos para evaluar el aprendizaje y que deben mejorar su planeación del curso y de las asignaturas.

2) *Trabajo docente*. Se proponen dar seguimiento a su práctica, hacer análisis de ésta y realizar cambios en el proceso de enseñanza, usar herramientas para registrar lo que sucede en clase y ser menos autocomplacientes, detectar sus debilidades docentes y apreciar cada asignatura a impartir como un reto.

### **Dificultades**

En esta categoría se pueden apreciar tres subcategorías: 1) dificultades externas; 2) dificultades atribuibles al estudiante; y 3) dificultades atribuibles al asesor. En la primera, los informantes señalan que tuvieron muchas actividades institucionales; hubo cruzamiento entre las actividades del curso y las propias del trabajo docente; el tiempo les fue insuficiente para realizar y cumplir con las tareas y realizarlas correctamente. En la segunda, indican que faltó compromiso de su parte; asimismo, no comprendían algunas de las instrucciones y tenían que recurrir a la explicación entre pares o colegas. Uno de los informantes señala: *“Las dificultades enfrentadas son conmigo, luchar con mis costumbres y mis resistencias a concluir con mis procesos”*. Otro plantea: *“poner en práctica los conocimientos adquiridos”*.

Finalmente en la subcategoría: dificultades atribuidas al asesor, se manifiesta que no hubo claridad en algunas de las explicaciones e indicaciones que ofreció y que no recibieron retroalimentación de los trabajos y tareas que fueron entregando a lo largo del curso.

### **Disgustos**

La mayor parte de los informantes manifiesta que una de las cosas que les disgustó fue la falta de compromiso por parte de los asistentes al curso, tanto en lo individual como en lo que concierne al trabajo colaborativo; de igual forma, el incumplimiento de las tareas asignadas, la pérdida de tiempo, las discusiones estériles entre académicos, las faltas de respeto para algunos de los profesores asistentes por parte de los mismos compañeros o bien para la conductora. Uno de los asistentes señala: *“la actitud narcisista o de falta de respeto a la conductora y o a los propios participantes por parte de algunos compañeros docentes”*. Asimismo les disgustó la constante renuencia a avanzar y el rechazo notorio por el curso.

### **Hallazgos**

Algunos de los aspectos obtenidos en los resultados que focalizaron nuestra atención son: Hay un rompimiento entre la generación joven y la adulta; los docentes que están integrándose al trabajo docente, como personal de nuevo ingreso o con pocos años de servicio, señalan que debe haber grupos o equipos de trabajo separados, debido a que requieren de la capacitación y desean aprender; consideran que los profesores “expertos” o con mayor antigüedad en el servicio docente no les están permitiendo hacerlo, porque propician pérdidas de tiempo, asumen posturas de autosuficiencia y no tienen interés, lo que hace que el nivel de exigencia de los cursos baje, entre otras cosas por el incumplimiento que se genera con las tareas y las resistencias visibles al trabajo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Se percibe una tendencia a buscar las causas de las dificultades académicas o de práctica docente en el ámbito externo; la información recabada muestra justificaciones relacionadas con el tiempo, exceso de actividades, actitudes del asesor, contenidos del curso poco interesantes, no acordes a su perfil. No hay un reconocimiento explícito respecto a la “incomodidad” que les generó revisar su quehacer docente a la

luz de un colectivo. En el rechazo al curso subyace el malestar que provocó centrar el foco y abrir la toma en las formas de proceder y de plantear el conocimiento.

Los resultados muestran que la mayoría de los informantes señala que hubo falta de compromiso para asumir las tareas que se derivaban de la capacitación. Las preguntas que surgen son ¿qué generó esta falta de compromiso? ¿En verdad el curso no estaba de acuerdo a su perfil o sus expectativas? ¿Qué expectativas había al respecto? ¿Se esperaba que hubiera lectura y exposición de textos solamente? ¿El curso trastocó aspectos que se desean mantener ocultos? ¿La capacitación provocó desestabilización? ¿Movi6 áreas de confort?

Estas quedan como interrogantes; sin embargo, resulta esclarecedor que del número de docentes que terminaron la capacitación y enviaron trabajo, 4 son profesores jóvenes, “novatos”. Mientras que de los 12 que terminaron el curso, 6 son profesores “novatos”. Esto significa que el compromiso y el interés por capacitarse o actualizarse estuvo en los profesores que tienen menor antigüedad en el servicio docente. Asimismo sobresale el dato: todos los desertores son profesores que tienen en promedio 28 años de servicio docente.

Los resultados y hallazgos corroboran algunos de los datos encontrados en las investigaciones y la revisión de la literatura, así por ejemplo, Castañeda y Ortega (2008) encontraron que los profesores encuentran el factor antigüedad como la mejor estrategia para las mejoras salariales y en esta investigación aparecen los docentes con mayor antigüedad en el servicio docente como el grupo que presenta fuertes resistencias a integrarse a los procesos de capacitación; pudiera ser que estén anclados a la idea de antigüedad docente como un medio no sólo para mejoras laborales, sino como signo de experiencia y experticia en la docencia.

Se comprueba que la metodología de la investigación - acción tiene un alto valor didáctico y es una herramienta potente para generar procesos de transformación, no solo a nivel de práctica docente, sino institucional, y que adicionalmente genera consciencia sobre las potencialidades que presenta el campo de la enseñanza para la generación de conocimiento científico, ratificando lo que señala Martínez Miguélez (2000) cuando afirma que un número importante de investigadores prefieren hacer investigación sobre un problema antes que investigación para solucionarlo.

Otro aspecto a destacar es la “ceguera docente” referida a las dificultades que tienen los profesores para reconocer sus debilidades en la práctica de la enseñanza; les cuesta asumir una postura autocrítica, mostrando grandes desvinculaciones entre el discurso pedagógico que manejan y el ejercicio de la docencia, entendido como práctica docente. Lo que contrasta fuertemente con la investigación realizada por Luna y Rueda (2001), donde muestran que desde la perspectiva del estudiante, los buenos profesores de posgrado son los que tienen entre otras cualidades: conocimiento amplio, especializado y actualizado sobre la asignatura, dominio del contenido, inspiran confianza; es decir, que permiten el acercamiento del estudiante para que realice preguntas, proponga, proporcione asesoría y tutoría, además consideran que deben organizar su clase, donde indican que debe llevar planeadas las actividades que va a realizar, los materiales y recursos que utilizará. Cuando los profesores no están dispuestos a revisar su práctica docente usando métodos que les ayuden a profundizar en esta tarea, les resulta difícil alcanzar las cualidades señaladas.

Destacamos que los profesores que terminaron la capacitación o actualización realizaron procesos de reflexión que les ayudaron a mejorar su práctica docente; descubrieron o ratificaron que inscribirse en el desarrollo de asignaturas en un programa de posgrado demanda de ellos la comprensión de la

complejidad que entraña para el estudiante iniciarse en procesos de investigación. Ratificando lo que De Vicente (2002, en Audirac, 2011) señala, al subrayar que la sistematización implica la reflexión, entendida ésta como el corazón de la buena enseñanza, lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria (p.16). Es decir, los profesores que asumieron el compromiso y se permitieron analizar y reflexionar sobre su práctica docente de forma rigurosa, sistemática y crítica comprendieron lo señalado por este autor.

## CONCLUSIONES

A pesar de todos los inconvenientes citados, se puede concluir que el curso tuvo éxito porque logró que los profesores pudieran advertir las implicaciones que tiene utilizar el enfoque de la investigación-acción; se obtuvieron materiales útiles para sistematizar la práctica docente y algunos de ellos se aplicaron; se detectaron las dificultades que tiene el uso de la videograbación y su correspondiente registro. Se clarificó el enfoque bajo el que se estaba realizando la investigación -práctica reflexiva- donde se usa la metodología de la investigación-acción. Se identificaron líneas de investigación; se generaron productos de investigación; todo esto tiene impacto en la mejora de la práctica docente.

Se detectaron las debilidades que como profesores del área de posgrado se tienen para el uso de la metodología de la investigación-acción; se advirtieron dificultades serias para sistematizar información utilizando procedimientos cualitativos básicos.

Se identifica que en este Centro “quizás como en otras IFAD’s” no existe la cultura del trabajo colaborativo, ya que se vieron fuertes resistencias a las tareas encomendadas en el transcurso del curso, llegando al extremo de negarse a ser incluidos en equipos de trabajo.

Se percibe falta de interacción académica entre la generación joven y la adulta, los docentes que están integrándose al Centro señalan que debe haber grupos o equipos de trabajo separados, debido a que requieren de la capacitación; desean aprender, consideran que los profesores expertos no les están permitiendo hacerlo.

Se advierte una tendencia por parte de los docentes a buscar las causas de las dificultades académicas o de práctica docente en el ámbito externo.

En relación con las modificaciones al quehacer docente, los profesores manifiestan necesidades en dos aspectos. En cuanto a la planeación, señalan la necesidad de ser más cuidadosos en ésta y en la organización de los contenidos de las asignaturas; profundizar en el tratamiento de los contenidos; plantear correctamente las instrucciones, el uso de rúbricas y otros instrumentos para evaluar el aprendizaje.

Del trabajo docente, los profesores concluyen en la necesidad de dar seguimiento a su práctica; hacer análisis de ésta y realizar cambios en el proceso de enseñanza; usar herramientas para registrar lo que sucede en clase y ser menos autocomplacientes; detectar sus debilidades docentes y apreciar cada asignatura a impartir como un reto.

Podemos concluir que esta investigación nos permitió comprender algunas de las implicaciones que tiene para los profesores el análisis, la sistematización y la reflexión de la práctica docente; además ratificamos el potencial didáctico y metodológico que tiene el método de la investigación acción para



mejorar la práctica docente, promover procesos de transformación institucionales y generar conocimiento científico.

## LITERATURA CITADA

- Audirac, C.A. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Barraza, L y Barraza I. (2014). *Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica*. En *Temas de Intervención Didáctica y práctica docente*. México: CAM.
- Barraza, L., y Villarreal, F. (2013). *Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD's de Durango*. RA XIMHAI (9) (4) ISSN-1665-0441. Recuperada en: [www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/viewFile/5408/48134](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/viewFile/5408/48134).
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos Educar.
- Castañeda, A. & Ortega, S. (2008). *El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia*. En *Aprendizaje profesional y docente*. Coord. Vaillant y Vélaz. Madrid, España: OEI/Santillana.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. En *Theoria, ciencia, arte y humanidades*. <http://www.redalyc.org/articulo>
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Madrid: Morata.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Imbernón, M. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO
- López, C. (2006). *Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Manual Docente.
- Mackernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Martínez M. M. (2000). La investigación-acción en el Aula. Agenda Académica Volumen (7), (1) Recuperado en: [http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ\\_InvAccionenelAulapag27\\_39.pdf](http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf)
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). *Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Pareja Fernández de la Reguera J. y Pedrosa V. B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. (16) (3). ISSN 1138-414X. España: Universidad de Granada. Recuperado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL14.pdf>
- Perales, P. R. (2006). *La significación de la práctica*. México: Paidós.
- Rojas, G. A. (2009). La investigación – acción en el aula. Peru: OEI. Recuperado en [www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf](http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf)
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. España: McGraw- Hill
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Terán de Serretino M. y Pachano, R. L. (2005). Investigación-acción en el aula tendencias: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. Venezuela. La Revista Venezolana de Educación (Educere) (9) (29).
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile: PREAL. No. 25.





RA XIMHAI

Volumen 12 Número 6 Edición Especial  
Julio – Diciembre 2016  
525-533

## AUTISMO Y EVALUACIÓN

### AUTISM AND EVALUATION

Yadira María **González-Mercado**<sup>1</sup>; Luz Briseida **Rivera-Martínez**<sup>2</sup> y María Guadalupe **Domínguez-González**<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PTC de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Durango, México. <sup>2</sup>PTC de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Durango, México. <sup>3</sup>PTC de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Durango, México. Responsable: Yadira María González Mercado. Calzada Normal S/N, Zona Centro, Durango, Durango. Tels (618) 8119478 y 123118. Correo electrónico [informatica.byceded@yahoo.com.mx](mailto:informatica.byceded@yahoo.com.mx)

#### RESUMEN

La detección e intervención temprana de los Trastornos del Espectro Autista es clave para lograr un aprendizaje y una inserción adecuada en la sociedad en los alumnos que presentan esta condición, para lograr este objetivo, es fundamental el papel que desempeña el docente así como para la implementación de una serie de acciones a desarrollar en el salón de clases con la finalidad de alcanzar las metas establecidas. En este artículo, se describe el seguimiento de un estudio de caso sobre el autismo y cómo la capacitación de los docentes, el trabajo colegiado y el acercamiento con los padres de familia son factores fundamentales para la evaluación de los estudiantes con este diagnóstico.

**Palabras clave:** trastorno espectro autista, características, capacitación, entrenamiento, evaluación.

#### SUMMARY

The early detection and intervention of Autism Spectrum Disorders (ASD) is the key for learning and having a proper insertion into society, to achieve this objective, it is essential the role of the teacher as well as the implementation of several actions to be developed in the classroom, in order to achieve the goals. In this article, it is described a study case about autism and how teachers must be trained in this topic and do a collegial work with parents, which are the essential factors for assessing students with this diagnosis.

**Key words:** autism spectrum disorder, characteristics, training, evaluation.

#### INTRODUCCIÓN

El autismo puede considerarse como “un trastorno biológico del desarrollo muy complejo que causa problemas en la interacción social y la comunicación” (Isidro & Morales, 2009). De acuerdo a la Revista Autismo (2014), el autismo afecta a 1 de cada 68 niños y se calcula que existen más de 70 millones de personas con autismo en el mundo.

El autismo se diagnostica al observar las carencias en el comportamiento en tres áreas que son la interacción social, habilidad comunicativa y el rango de actividad e intereses, el cual es limitado. El presente ensayo tiene como objetivo presentar los aspectos fundamentales del Trastorno del Espectro Autista para que los docentes tengan mejores herramientas para apoyar a los padres de familia, tanto para su detección temprana como para la implementación de una estrategia de intervención.

## METODOLOGÍA

El estudio de casos, como método de investigación cualitativa, ha tenido gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales. Los estudios de Freud, Piaget, Maslow y Rogers que nacieron y se nutrieron del estudio de casos son un buen ejemplo de las aportaciones e importancia en este método. Un caso, puede ser una persona, una organización un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. Lo único es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad. (Gómez, 2007).

Existen diversas posiciones sobre los objetivos que orientan los estudios de casos, pero en síntesis lo que determina el objetivo de acuerdo con (Gil Flores, Gómez Rodríguez, & García Jiménez, 1999) es la intención del investigador, ya sea de explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar una situación.

De aquí surge el interés por estudiar este caso, con el propósito de difundir el proceso de aprendizaje, desarrollo de habilidades y evaluación en el aula regular de un estudiante diagnosticado con el Síndrome de Asperger, siendo entonces la unidad de análisis el joven que actualmente cursa el tercer semestre de Bachillerato en una escuela regular. Con el seguimiento de este caso se pretende responder al cuestionamiento del Docente sobre ¿Cómo evaluar al estudiante con Síndrome de Asperger en el aula regular?

En primer lugar, para la recolección de información, se realizó una entrevista con los Padres de familia del joven, para conocer los antecedentes del caso y seguir el estudio, ellos informan que al inicio de ciclo escolar dan a conocer a la Institución sobre el diagnóstico determinado. De aquí surge el seguimiento a través de la observación por parte de los Docentes sobre el desempeño, comportamiento, actitudes y aprendizaje del joven en el aula regular en las diferentes asignaturas. Esta información se socializa semana tras semana en reuniones colegiadas, en donde se han encontrado opiniones muy diferentes respecto al rendimiento del alumno, expresa una maestra que la escuela regular puede no ser el espacio adecuado para su formación, mientras que el resto de los docentes proponen trabajar de forma inclusiva con el estudiante, por lo que se acuerda en colegiado solicitar su expediente al departamento de Psicopedagogía para tener mayor documentación sobre el caso y se encuentra un documento que especifica que ha sido diagnosticado con el síndrome de Asperger, considerado dentro del Trastorno del Espectro Autista, pero el joven tiene como antecedente también estudios en una secundaria privada bajo el modelo Montessori donde obtuvo un promedio de 8.2.

Partiendo de esta información complementaria, el colegiado solicita a la madre de familia para que pase al departamento de Psicopedagogía de la Institución para una entrevista y continuar dándole seguimiento en la escuela regular y poder brindarle el apoyo adecuado al estudiante para que termine exitosamente su Bachillerato en un ambiente de aprendizaje inclusivo, lo que implica que los Docentes deben estar preparados para este proceso y sobre todo en la evaluación de sus aprendizajes.

Para ello, ha sido necesario que el colegiado se documente sobre este tipo de Trastorno, comentando además que no solo es un reto trabajar de manera inclusiva sino determinar la estrategia o proceso más adecuado para la evaluación del aprendizaje en este tipo de casos.

La detección temprana de los llamados trastornos generalizados del desarrollo (TGD), que en la actualidad se propone llamarlos trastornos del espectro autista (TEA), representa un instrumento muy importante para alcanzar el máximo desarrollo e integración social posibles.

Los docentes pueden ser factores determinantes en la detección temprana de estos trastornos, ya que la misma, permite una intervención inmediata. Sin embargo, el poder determinar si un alumno puede ser considerado dentro del espectro autista requiere de un proceso de observación y el conocimiento mínimo de las características de esta afectación.

Al documentarse sobre el caso, de acuerdo con (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV, s.f.) se encontraron los TGD se distinguen los siguientes:

- Síndrome autista es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. Forma parte de los trastornos del espectro autista, daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros.
- Síndrome de Asperger también es un trastorno generalizado del desarrollo o neurobiológico o trastorno del espectro autista, el cual no presenta un retraso en el habla y su inteligencia no está comprometida, incluso en algunos casos es superior al promedio normal, con frecuencia tienen dificultades sociales y de comunicación.
- Síndrome de Rett es un trastorno neurodegenerativo infantil, caracterizado por una evolución normal inicial. Ocurre solo en niñas y mujeres de forma esporádica y se determina genéticamente. Varía de niña a niña y se caracteriza por regresión psicomotora, movimientos involuntarios característicos, marcha atáxica (no coordinada), y conductas autistas.
- Trastorno desintegrativo de la infancia se caracteriza por una marcada regresión en varias áreas del funcionamiento, después de dos años de desarrollo normal.
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado comparte las características del autismo, pero los síntomas aparecen después de los tres años.

De estos, el síndrome autista y el síndrome de Asperger son los más relevantes, tanto por su frecuencia como por los estudios realizados.

Se considera necesario que las instituciones formadoras de docentes, visualicen la necesidad de preparar a los docentes en la observación oportuna de las características que presentan algunos de los alumnos.

Los síntomas del trastorno del espectro autista (TEA) pueden variar de un niño a otro, pero en general se encuentran dentro de tres áreas y normalmente aparecen las primeras características del autismo antes de los tres años. De acuerdo con el Instituto Nacional de la Salud Mental se destacan:

- El deterioro de la actividad social, manifestado por “alteraciones en conductas no verbales, (poco contacto visual, expresión facial, posturas corporales, gestos, entre otros).
- Dificultades de comunicación o para desarrollar relaciones sociales con iguales o adultos...ausencia o falta de reciprocidad emocional” (Cabello, s/f).
- Conductas repetitivas y estereotipadas.

En lo que se refiere a las características del lenguaje, en el síndrome autista, hay una ausencia del mismo o un retraso en su adquisición. Al respecto, las principales señales se manifiestan en incapacidad de mantener una conversación social, en ocasiones se comunica con gestos y no ajusta la mirada para observar los objetos que otros están mirando. Esta falta de comunicación afecta su interacción social ya que es incapaz de hacer amigos, no participa en juegos interactivos y, generalmente, prefiere pasar el tiempo solo y no con otros.

Por otro lado, los niños que presentan conductas repetitivas o estereotipadas, estas pueden ser motoras

o sensitivo-sensoriales. En el primero de los casos se presentan aleteo, balanceo, deambulación y saltos. En el segundo caso se incluyen conductas como tocar superficies, oler y chupar objetos, ver la luz, girar objetos, entre otras.

En materia de respuesta a la información sensorial es importante, tanto para padres de familia como para los docentes detectar algunos aspectos que podrían ser señales de este trastorno. En muchos casos se genera una hipersensibilidad ya que los ruidos normales pudieren parecerle dolorosos y, por lo tanto, se lleva las manos a los oídos. Sin embargo, existe la contraparte en la que se presenta una disminución en los sentidos.

La problemática, tanto para detectar este problema como para su tratamiento, es el hecho de que por una parte puede haber un aumento a la respuesta al dolor y, por otra, una disminución. El contacto físico se evita por el autista por considerarlo muy estimulante o demasiado abrumador.

Finalmente podríamos considerar conductas típicamente autistas el enfoque en un solo tema o tarea, tener períodos de atención breves, intereses muy restringidos, muestra agresión a otras personas o hacia sí mismo, muestra necesidad hacia la monotonía y utiliza movimientos corporales repetitivos.

El diagnóstico del TEA por lo regular se da en un proceso de dos etapas, la primera es a través de una evaluación continua del desarrollo emitida por un pediatra o un experto en la salud de la niñez quien detecta alguna irregularidad. La segunda etapa corresponda a una evaluación minuciosa por un equipo de médicos expertos para que emitan el diagnóstico de autismo o de algún otro trastorno del desarrollo.

En este caso específicamente, cuando este joven tenía tres años de edad y por sugerencia de su abuelo que notaba diferencias entre su comportamiento y un sobrino de la misma edad, fue llevado con el único doctor que había en el hospital más prestigioso en la ciudad y le diagnosticaron déficit de atención sin hiperactividad, le hacen un estudio tipo electroencefalograma y el primer doctor le receta medicamentos (Meyeril y Tegretol), ambos lo duermen y lo ponen como aletargado todo el día, después le modifican la dosis, y el médico propone a los Padres que le den café negro por la mañana y lo canaliza a terapias de motricidad. Pero a los Padres, no les parecía normal que se le recetara ese tipo de medicina y además café, así que empezaron a documentarse sobre el TDHA y fueron probando de todo, hasta una dieta libre de gluten y cafeína.

Posteriormente una maestra de educación especial les recomendó un neurólogo pediatra y ahí empezó a cambiar todo, el especialista entonces, le hace un verdadero electroencefalograma y se detectó que tenía un quiste aracnoideo en el lóbulo temporal izquierdo, bastante grande. El Dr. explicó a los Padres que la vida de su hijo no corría peligro, pero que será muy difícil que aprendiera a leer o escribir, debido a que el quiste es inoperable y está ubicado en el hemisferio cerebral que es el que se encarga de todo lo cognitivo.

Los Padres continuaron hasta los cuatro años con terapia para la psicomotricidad y el medicamento para evitar las convulsiones que este quiste podía provocar y otro para calmar la ansiedad que en ocasiones manifestaba, pero en dosis muy pequeñas y así fue hasta los siete años. Asesorados por la misma maestra de educación especial les sugiere una escuela particular en la que según el método podía integrar a niños con problemas de socialización y aprendizaje, ahí lo canalizaron a terapia de comunicación y lenguaje y siguió así hasta los ocho años.

Es difícil y muy común que los familiares, maestros e inclusive pediatras, al principio puedan ignorar los

signos del TEA y mantener una postura o mentalidad de que el niño tiene un ligero retraso y que pronto alcanzará a sus compañeros, sin embargo entre más temprano se diagnostique el trastorno, más rápido se le puede brindar apoyo para prevenir o reducir otras discapacidades e incluso detectándose a tiempo, si pueden mejorar el coeficiente intelectual, el lenguaje y las habilidades funcionales diarias.

Existen diferentes instrumentos para la detección del TEA, como listas de verificación, escalas de conducta y diversos tests, entre otros, que es importante que los Docentes también conozcan. Algunos autores, como Dagoberto Cabrera (2007), han publicado cuestionarios que pueden ser una guía para la detección de este trastorno por parte de los docentes (*Cuadro 1*) y de esta manera sugerir a los padres la búsqueda de ayuda profesional, tanto para establecer un diagnóstico claro como para su intervención.

**Cuadro 1.- Cuestionario de detección de riesgos de autismo (Revista Colombiana de Psiquiatría, 2007)**

| PREGUNTAS                                                                                                            | RESPUESTAS |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.- ¿Disfruta su hijo al ser mecido, saltar sobre sus rodillas, etc.?                                                | Sí/no      |
| 2.- ¿Se interesa su hijo en otros niños?                                                                             | Sí/no      |
| 3.- ¿Le gusta a su hijo subirse a diferentes sitios, como a lo alto de las escaleras?                                | Sí/no      |
| 4.- ¿Disfruta su hijo jugando al escondite?                                                                          | Sí/no      |
| 5.- ¿Simula su hijo alguna vez, por ejemplo, servir una taza de té usando una taza de juguete u otras cosas?         | Sí/no      |
| 6.- ¿Utiliza su hijo el dedo índice para pedir algo?                                                                 | Sí/no      |
| 7.- ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños y no sólo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos? | Sí/no      |
| 8.- ¿Alguna vez su hijo le lleva objetos para mostrarle algo?                                                        | Sí/no      |

Una vez que se ha diagnosticado el TEA, es muy probable que los padres no se sientan preparados para proveer a su hijo los cuidados y educación necesarios, sin embargo, existen muchas opciones de tratamiento, servicios y programas sociales que pueden ayudarlos. Entre algunos de los consejos que Instituto Nacional de la Salud, propone a los padres están los siguientes:

- Mantener un registro de las conversaciones, con expertos de la salud y maestros.
- Mantener un registro de los informes médicos y de la evaluación de su hijo.
- Contactar a su departamento de salud local para aprender de los programas especiales disponibles en su localidad.
- Conversar con el pediatra de su hijo, el sistema escolar para desarrollar un plan de acción.

### **El autista en el aula**

Cómo aún no se ha demostrado una cura para el TEA según el Instituto Nacional de la Salud Mental, su tratamiento a tiempo, así como el uso de programas escolares y la obtención de ayuda de médicos expertos pueden contribuir en gran medida a la reducción de síntomas y aumentar la capacidad del niño para crecer y aprender habilidades nuevas. Por lo tanto, un aspecto importante a considerar es la integración del autista a la vida escolar. Al respecto los docentes deben tomar en cuenta algunos aspectos básicos en el tratamiento del niño autista.

Analizando este caso, se ha identificado la falta de información en los Docentes de un aula regular, para tratar situaciones como éstas, debido a que para fomentar la integración del autista en el aula, los profesores requieren de una estrategia de acercamiento al niño autista, tomando en cuenta los

siguientes aspectos:

- *Conocer las necesidades del niño.* Para esto es necesario tener una reunión con los padres de familia antes de iniciar el ciclo escolar con la finalidad de descubrir cuál es el estilo de aprendizaje y el comportamiento del niño.
- *Establecer una rutina.* Los niños con autismo tienen mayores posibilidades de éxito en un ambiente estructurado y rutinario. Así mismo, el uso de transiciones para pasar de un tema a otro le permiten, al niño con autismo, adaptar sus estructuras a la nueva temática sin generar ansiedad.
- *Utilizar estímulos visuales.* Los niños con autismo pueden aprender mejor si la enseñanza se realiza a través de estímulos visuales. Este tipo de apoyos ayudan a la concentración y evitan que el niño se retraiga.
- *Reducir los distractores.* La hipersensibilidad hacia algunos estímulos (ruidos, destellos de luz) así como la tendencia a distraerse, hacen necesario reducir los distractores para fijar su atención.

*Independencia para realizar sus tareas.* Es importante tomar en cuenta que el niño autista requiere de independencia para la realización de sus tareas. De ahí la necesidad de mostrarle la forma de llevar a cabo algunas conductas en lugar de hacerlas por él (Contributing Writer trad. por Laura González, 2007).

Por lo que se requiere de una capacitación permanente de los docentes en las nuevas formas en que se visualiza la psicología educativa, la neurociencia y la pedagogía que coadyuve a buscar mejores estrategias para cada alumno considerando un proceso de evaluación pertinente también para ellos, ... “la evaluación es sólo una más de las variables de la práctica educativa y en ella se refleja también su complejidad, pero es necesario abordarla, plantearnos interrogantes y buscar las respuestas que a su vez nos lleven a otras interrogantes con visiones cada vez más cercanas al logro de una educación de mayor calidad”. (García Aquino, 2012)

### **La evaluación de las personas con autismo**

La educación para los niños y adolescentes autistas supone un gran desafío para los profesionales de la educación. Deben tomarse en cuenta dos aspectos importantes, primero considerar que los centros educativos y los profesores, requieren de apoyo y orientación de un equipo de profesionales especializados en este trastorno del comportamiento; y por otro lado, es imprescindible considerar las aportaciones de la familia y mantener con ellos una relación estrecha (Crespo, s/f).

Cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje implica una tarea compleja, especialmente la evaluación, que determina en gran medida la forma en cómo se enseña, ya que los resultados obtenidos de todo el proceso de evaluación indican no sólo el logro académico del estudiante, evidencian también el éxito de la propia práctica docente.

Los estudiantes con autismo pueden ser evaluados, siempre y cuando se considere la importancia de emplear métodos, técnicas y procedimientos adecuados y confiables, para ello deben considerarse los siguientes aspectos:

Las personas autistas tienen la capacidad para resolver pruebas, sin embargo, debe tomarse en cuenta que la mayor parte de los periodos de atención son cortos. Es necesario considerar el principio de normalización, es el uso de medios y medidas lo más culturalmente normativas posibles. Tomar en cuenta las características del comportamiento individual del estudiante autista en relación con su medio



ambiente.

El fin último de la evaluación será llevar a cabo la intervención, de esta forma la evaluación hará posible la planificación pedagógica de forma individual. El seguimiento debe darse en forma sistemática, de modo tal que permita conocer la evolución de las personas con autismo y poder contrastar los resultados obtenidos anteriormente.

La evaluación debe adoptar un enfoque prescriptivo y debe ser de carácter multiaxial. La evaluación de un estudiante con autismo puede hacerse mediante un análisis cuantitativo, para lo cual deben aplicarse técnicas e instrumentos que valoren el rendimiento del alumno con respecto al resto del grupo, en relación al currículum propuesto y un análisis comparativo intrasujeto, en función de resultados obtenidos por el mismo alumno (Soto, 2001).

La evaluación cuantitativa no es suficiente para obtener una valoración completa del alumno, por lo tanto, es necesario un análisis cualitativo, que permita conocer el nivel de desarrollo potencial, de lo que es capaz de hacer por si misma y mediante la ayuda de otros.

Es importante la participación del educador, del terapeuta, de los orientadores, del psicólogo y los tutores, aunque esta colaboración no siempre es posible y entonces recaerá en el docente la responsabilidad completa. Con base en sus anotaciones y observaciones realizará una evaluación que es continua y constante.

Para Soto, R. (2001) las fases que comprende la evaluación son:

- Recoger y analizar datos (información obtenida de encuestas, entrevistas, cuestionarios, etc.)
- Describir e identificar, plantear hipótesis.
- Seleccionar técnicas e instrumentos de observación.
- Elaborar resultados.
- Tomar decisiones (intervención o prevención)

En general, la evaluación que se propone debe ser continua y formativa, considerando una evaluación inicial mediante la observación directa y fichas de seguimiento para ir determinando el nivel de los alumnos en la realización de las diferentes tareas.

Con la observación directa y fichas de seguimiento se puede ir controlando el nivel de progreso del alumno respecto a cada actividad, lo cual dará pauta para las aprobaciones o rectificaciones oportunas.

La evaluación final, supondría un resumen de la evaluación continua que refleja la situación real del alumno después de la aplicación de un programa de seguimiento específico, a través de una metodología y diversas actividades. También debe prestarse gran atención a las habilidades comunicativas, a los acercamientos sociales, expresión de deseos y sentimientos en los diferentes contextos de comunicación habitual y cotidiana.

Para la evaluación es indispensable llevar entonces un registro continuo y es muy importante también realizar con frecuencia reuniones con los padres para informarles de los avances obtenidos, pedirles información relevante y contrastar opiniones.

Propiciar un trabajo de colaboración y respeto a las necesidades del alumno, la forma de intervención del maestro en el aula y los acuerdos que se establezcan con los padres de familia. Lo que se propone es que tanto los padres y los maestros se comuniquen y apoyen permanentemente, se elaboren acuerdos, estrategias y formas de atención para y por el estudiante.

Así mismo, se considera necesario reconocer las nuevas tendencias y formas en que la neurociencia en la educación está influenciando y determinar en el futuro, las estrategias más adecuadas para la atención y apoyo en la vida adulta de los alumnos con autismo.

### CONCLUSIONES

Con el seguimiento y análisis de este caso, se puede concluirse que la evaluación de personas con autismo es una de las responsabilidades del educador y que tiene como finalidad comprender y conocer al estudiante con este síndrome.

La evaluación del equipo de expertos tendrá un carácter más interpretativo, y dependiendo de la necesidad que se presente, propiciar la interdisciplinariedad para la atención del alumno.

Una de las características de las personas autistas es la carencia de uniformidad en su rendimiento, por ello, la evaluación deberá ser cuantitativa y cualitativa, global, cuidadosa y detallada.

El acercamiento entre docentes y padres de familia es fundamental para tener un diagnóstico temprano y, por lo tanto, una intervención adecuada para lograr el mejor desarrollo del niño autista.

El diagnóstico del TEA, ayuda a los profesores a implementar acciones tendientes a la integración del niño autista en la comunidad escolar y, sobre todo, ir generando una mayor independencia respecto a sus padres y maestros.

La tarea del docente ante los retos educativos demanda una formación integral que le permita identificar y atender, de manera directa o indirecta las necesidades de los educandos, tarea que inicia con el reconocimiento del grupo a partir de la evaluación y diagnóstico inicial en todas sus facetas y momentos, ya que la evaluación por competencias permite detectar los cambios a corto y largo plazo para que de esta manera, se atienda la diversidad para la inclusión y reorientar permanentemente el trabajo en el aula.

El desarrollo emocional del alumno es también una prioridad para tomar en cuenta al planear actividades diversas que ayuden a contemplar los aspectos básicos retomados en este ensayo. Finalmente, considerar que la evaluación de una persona autista requiere de una capacitación permanente y actualizada de los docentes, ya que son ellos quienes tienen el contacto directo con el alumno, aunque siempre deberán estar apoyados por especialistas en la materia y el contacto permanente con la familia para que coadyuven en el desarrollo académico, social y emocional del alumno.

### LITERATURA CITADA

Cabello, F. (s/f). *Concepto de Autismo y Asperger*. Obtenido de [ocw.um.es/gat/coitenidos/fcabello/tema7/2\\_concepto\\_de\\_autismo\\_y\\_asperger](http://ocw.um.es/gat/coitenidos/fcabello/tema7/2_concepto_de_autismo_y_asperger)

- Cabrera, D. (2007). Generalidades del autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 208-220.
- Crespo, M. (s.f.). *Autismo y educación*. Recuperado el 10 de abril de 2015, de Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf>
- Crespo, R. (s/f). *Autismo y educación*. España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV*. (s.f.). Recuperado el 2016, de Psicomed.net: <http://www.psicomed.net/principal/dsmiv.html>
- García Aquino, S. L. (2012). El proceso de evaluación del aprendizaje en el desarrollo profesional de los docentes. Redie. Práxis Educativa. Revista electrónica semestral de la Red Durango de investigadores educativos, A.C. Edición 4. Año 3. Consultada en [www.redie.mx](http://www.redie.mx)
- Gil Flores, J., Gómez Rodríguez, G., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, M. J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de la Salud Mental. *Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista*.
- Isidro, D., & Morales, T. (2009). *Implementación de un programa de modificación de conducta en niños diagnosticados autistas del Centro de Atención Múltiple Jean Piaget de Pachuca, Hidalgo, para alcanzar funcionalidad en su entorno inmediato*. Actopan, Hidalgo: Escuela Superior de Actopan.
- Paiva, J. (2014). Casos de autismo afectan a 1 de cada 68 niños. *Revista Autismo*.
- Rodriga B., & Miravalls M., (s/f). Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: curriculum y materiales didácticos. <http://www.apega.org/attachments/article/693/guia-trastorno-autista-para-educadores.pdf>
- Soto, R. (2001). La evaluación de las personas con autismo. *Revista educación*, 1(25), 103-110.

## Síntesis curricular

### Yadira María González Mercado

Profesora de tiempo completo y Representante Institucional ante PRODEP de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, México. [informatica.bycened@yahoo.com.mx](mailto:informatica.bycened@yahoo.com.mx)

### Luz Briseida Rivera Martínez

Profesora de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, México. [luz\\_briseida@hotmail.com](mailto:luz_briseida@hotmail.com)

### María Guadalupe Domínguez González

Profesora de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, México. [mgdominguezglez@yahoo.com.mx](mailto:mgdominguezglez@yahoo.com.mx)



## ESTADO DEL ARTE

---





## POSIBILIDADES DEL USO EDUCATIVO DE *YOUTUBE*

### YOUTUBE'S EDUCATIONAL POSSIBILITIES USES

**María Isabel Ramírez-Ochoa**

Doctora en Tecnología Educativa. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid. Profesor de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte extensión Mazatlán. Calle 21 de Marzo, Centro, 82000, Mazatlán, Sinaloa. Correo: isabel.ramirez@sistemavalladolid.com

#### RESUMEN

Bajo el referente teórico construido para la Comunicación Mediada por Computadora, mediante una investigación documental, se revisaron diversas contribuciones sobre herramienta *YouTube*, con el fin de divisar las oportunidades educativas que esta ofrece. El resultado la distingue como un medio de comunicación asincrónico, transmisivo e interactivo; clasificada para compartir videos y crear comunidades en torno a recursos compartidos. Las investigaciones educativas recabadas en este estudio destacan su utilidad como herramienta docente para la administración de contenidos, constitución de comunidades de aprendizaje y formación de habilidades discentes para la búsqueda, selección, almacenamiento y evaluación de representaciones audiovisuales de autoría propia o extraña.

**Palabras clave:** herramientas web 2.0, *YouTube*, comunicación mediada por computadora, educación.

#### SUMMARY

Under the theoretical framework constructed for Computer Mediated Communication, by documentary research, various contributions on YouTube were reviewed in order to spot the educational opportunities offered by it. The result distinguishes it as an asynchronously, transmissive and interactive communication media; classified to share videos and create communities around shared resources. Educational studies collected in this review describes it as teacher's tool for content management and community's creator; and for promoting the development of learners seeking skills, selection and evaluation of audiovisual representations of own or strange authorship.

**Key words:** web 2.0 tools, YouTube, computer mediated communication, education.

#### INTRODUCCIÓN

En un principio la *Web* fue un receptáculo de información desplegable a solicitud de los usuarios, un proceso informativo emisor-receptor, es decir, un modelo de comunicación unidireccional. Posteriormente, con la *Web 2.0* se convirtió en un escenario comunicativo interactivo de reconstrucción social que posibilita la modelación y la renovación colectiva de la información digital (textos, imágenes, videos y audios). A medida que la *Web 2.0* se consolidó como un conjunto de tecnologías y medios de comunicación a disposición del público en general, inició su repercusión en el ámbito educativo y configuró un nuevo campo de investigación denominado la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) (Siles, 2008).

La CMC ha sido definida por diferentes autores (Gómez, Arvizu y Galindo, 2005; Siles, 2005, 2008; Bowler, 2010). Las primeras acepciones la distinguen como un medio para el intercambio, transferencia y almacenamiento de información y mensajes textuales. Posteriormente, se le define de manera más precisa como el conjunto de posibilidades comunicativas que permiten componer, almacenar, transmitir

y procesar declaraciones multimediáticas (no limitadas a sólo a textos) (Perera y Torres, 2005). Desde el campo de la educación, es concebida como el conjunto de tecnologías digitales que asisten en la comunicación y los procesos de enseñanza aprendizaje. Herramientas que pueden ser utilizadas para apoyar los procesos didácticos, de manera que permita a los aprendices y tutores interactuar a través de un diálogo mediado, privada o colectivamente, en el desenvolvimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Ramírez, 2016).

Herramientas que ofrecen un escenario comunicativo con múltiples rasgos: multimediática, hipertextual, pluridireccional, independiente temporal y geográficamente, de difusión focalizada, actualizada en tiempo real, libre de arbitraje, con el requerimiento de un mínimo de competencias digitales por el usuario, y facilitadora de un proceso que consiente la participación interactiva, identificada o silenciosa (Orihuela, 2002).

Aunque, los autores diferencian dos tipos temporales de transmisión de la CMC, sincrónica o asincrónica (Perera y Torres, 2005), se han propuesto otras clasificaciones. Una refiere a su propósito comunicativo: transmitivos, activos e interactivos (Quirós, 2009). Otra está en función de propósitos educativos: para crear redes sociales, crear recursos, recuperar información y compartir recursos (SCOPEO, 2009).

La mediación de CMC incluye herramientas técnicas, psicológicas y sociales interrelacionadas en unisón (Bentolila y Clavijo, 2001), las que han sido para entender cómo se configuran los procesos de enseñanza aprendizaje intervenidos por la CMC. En general, las investigaciones educativas han mostrado el potencial, beneficio, uso viable, integración y aceptación por la comunidad educativa. Según Perera y Torres (2005), en estos estudios se distinguen dos núcleos temáticos:

- *El análisis del discurso docente*: Estudios de corte descriptivo y etnográfico, que habrían de combinarlos con análisis del discurso de corte etnometodológico, clasificados en declaraciones formales, informales y espontáneas. Concluyen que el estilo del discurso docente es un factor importante en la participación, calidad de respuestas e interacciones de los estudiantes.
- *El aprendizaje colaborativo*: Otra tendencia es la que se preocupa en estudiar el aprendizaje colaborativo apoyado por la CMC. Estudios centrados en reconocer la interacción social que ocurre en un grupo. En esta misma vertiente, se han desarrollado acercamientos comparativos entre aprendizaje colaborativo presencial y virtual.

El conjunto de rasgos anteriormente mencionados pueden ser reorganizados de acuerdo con los ejes propuestos por la Cartografía Conceptual (CC) y de esta manera constituir una serie de categorías de análisis propicias para examinar cualquier herramienta educativa de la *Web 2.0*.

La CC es un procedimiento para abordar la construcción y comunicación de conceptos en la formación de competencias cognitivas dentro del campo de la educación virtual, dando cuenta de sus relaciones y organización, lo cual posibilita la comprensión del objeto de estudio (Tobón, 2014).

Bajo estos referentes, el presente trabajo es una investigación documental que examina y analiza los atributos educativos alcanzados por *YouTube*. La finalidad es revisar los rasgos y posibilidades de la herramienta para reconstruir una caracterización que ofrezca renovados referentes de utilidad docente para crear ambientes de aprendizaje en modalidades presenciales, mixtas y virtuales.



## MATERIALES Y MÉTODOS

La elaboración de la presente investigación requirió del análisis de distintos tipos fuentes de información. Se examinó el contenido proveniente de la página oficial de *YouTube*, de reportes de investigaciones educativas en revistas indexadas, libros y participaciones a congresos relacionadas con la intervención educativa de la herramienta, así como los aportes de nuestra propia experiencia como usuario docente.

Los documentos se seleccionaron de la siguiente manera: en primer lugar, se localizaron los autores que abordan la herramienta *YouTube*. Posteriormente, se seleccionaron aquellos quienes aunaban en la aplicación de la herramienta desde una perspectiva de educativa.

Los criterios que se utilizaron para evaluar la información de los documentos seleccionados fueron los siguientes: relevancia, fiabilidad, aplicabilidad, actualidad y utilidad. Contenidos que se acopiaron y reorganizaron de acuerdo con los siguientes ejes conceptuales:

- *Eje nocional*: Definición del objeto de estudio. En la presente revisión corresponde al concepto educativo de la herramienta *YouTube*.
- *Eje de subdivisión*: Identifica las clases en las cuales se divide educativamente la herramienta.
- *Eje de caracterización*: Descripción de los atributos generales del objeto de estudio. Se refiere a la descripción de las características comunicativas de la herramienta.
- *Eje de diferenciación*: Establecen las proposiciones que muestran la diferencia del concepto en cuestión de otros conceptos similares. Es decir, la diferencia mediática de la herramienta *Youtube*.
- *Eje categorial*: Identificación de la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión. Conciernen a la distinción del tipo temporal de comunicación y clase de propósito comunicativo y educativo de la herramienta.
- *Eje de vinculación*: Se establecen las relaciones del objeto de estudio con otro campo de estudio. La revisión obliga a recuperar la contribución de las investigaciones sobre la intervención educativa de la herramienta.
- *Eje de ejemplificación*: Se describen proposiciones que ejemplifiquen el concepto con casos específicos. Así mismo, la revisión exige mostrar ejemplos específicos del uso de la herramienta.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Eje nocional: Definición educativa de YouTube

*YouTube* es un servicio gratuito de almacenamiento, administración y difusión de videos mediante una cuenta de registro. Los usuarios y visitantes pueden subir, buscar, ver y descargar, gracias a herramientas libres como *ssyoutube*, el material en cualquier formato de video o audio. *YouTube* inicia en el 2005 con un creciente número de videos, que al 2007 alcanzó más de 42.5 millones de videos (Cheng, Dale & Liu, 2007). Actualmente, tiene más de 100 millones de usuarios (casi un tercio de las personas conectadas a Internet), que generan miles de millones de visitas al día (YouTube, 2015), lo que la convierte en uno de los sitios más visitados en la *Web*.

En general *YouTube* es un punto de encuentro para quienes quieren exhibir y ver un video; circunstancia favorable para realizar actividades de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, al buscar la palabra *Educación* nos ofrece más de 3,450,000 resultados; mientras *Education* arroja más 11,000,000 videos. Sin

embargo, la mayor proporción de reproducciones está en las categorías música (31%), seguidas por entretenimiento (15%) y sociales (11%). La categoría educación apenas alcanza el 4.1% de los videos resguardados (Sysomos Inc., 2010).

### **Eje de subdivisión: Subdivisión educativa de YouTube**

La demanda de videos educativos en un espacio que no distraiga al estudiante por la música y el entretenimiento propició el lanzamiento de *YouTube.EDU* en diciembre de 2009 (Open Cultura, 2009; YouTube, 2009, 2010, 2011). Este es un sitio que, bajo una configuración de red, los administradores del servidor de Internet pueden activar con la finalidad de acceder sólo a contenidos de esta página. Así, los usuarios pueden elegir entre más de 20,000 videos creados por universidades como Stanford, UC Berkeley, UCLA, and Yale. Al año de haber iniciado, *YouTube.EDU* se convierte en uno de los repositorios de videos educativos más grandes en el mundo, que en 2011 aumentó su base de socios a 6,000 cuentas de universidades y colegios. Incluye tutoriales para estudios universitarios en siete idiomas, provenientes de 10 países y suma más de 350 cursos completos, con un aumento del 75% al año. Además, ha adjuntado nuevos apoyos como la adición de subtítulos para la traducción automática de los videos.

La crítica a *YouTube.EDU* se concentra en dos vertientes: una positiva, la tendencia de publicar cursos completos en la *Web*, como la serie para tocar la guitarra de la Universidad de California en *Berkeley*; y una negativa, que se refiere al uso dado por las instituciones educativas, las que, con algunas excepciones, han encargado sus canales a los departamentos de mercadotecnia, quienes envían más videos de promoción que de enseñanza. El hecho provoca que, pese a la intención educativa, los videos cien por ciento educativos sean los menos reproducidos (Higher Ed Live, 2011).

En este escenario nace *Khan Academy* (Khan, 2012), organización no lucrativa con la misión de ofrecer educación de calidad y gratuita a todo el mundo, en cualquier momento. Cuenta con una librería de más 2,942 videos y más de 8,115,815 reproducciones. Es el canal más visitado en *YouTube.Edu*.

### **Eje de caracterización: atributos comunicativos**

A continuación, se presenta la reconstrucción de los atributos comunicativos de *YouTube*, de acuerdo con los rasgos propuestos por José Luis Orihuela, (2002):

- *Multimediatía*. Aunque *YouTube* nos ofrece principalmente videos, bajo los mismos se pueden escribir comentarios en texto o bien se pueden activar subtítulos. Y dentro de los videos se pueden colocar mensajes e hipertextos.
- *Hipertextual*. La vista a cada video despliega una lista de videos relacionados con los mismos temas o publicados por el mismo canal, a los que podemos acceder con tan sólo un clic. Y dentro de los videos se pueden encontrar hipervínculos a otras páginas.
- *Pluridireccional*. La opción de suscripción permite a los usuarios asociarse al canal del video de interés. Así, cada vez que un canal incorpora un nuevo video todos los suscritos están enterados por medio de correos electrónicos. Además, las opciones de compartir permiten mostrar el video en otra página o enviarlo por cualquiera de los diferentes medios de distribución.
- *Independiente geográfica y temporalmente*. Es visto a cualquier hora y en cualquier parte del mundo que tenga servicio de Internet. Se estima que el 80% del tráfico de *YouTube* proviene del exterior de los Estados Unidos de América. Se localiza su uso en 76 idiomas.
- *En tiempo real*. Las modificaciones los comentarios escritos a los videos se publican inmediatamente de ser guardados.

- *Actualizada*. Se estima que se suben 48 horas de video por minuto, dando como resultado casi ocho años de contenido subido cada día.
- *Demandante de competencias digitales*. No es un prerrequisito para la navegación, pero podría ser para escribir comentarios, hacer búsquedas avanzadas, suscribirse, bajar, subir y editar videos dentro de la misma página.
- *Comunicación silenciosa*. No obtuvimos datos estadísticos de este comportamiento, pero se puede estimar la comunicación en silencio. Por ejemplo, Salman Khan en su discurso *TED 2011*, uno de los videos más reproducido del canal *Khan Academy*, tiene 4,487,752 reproducciones; 22,642 me gusta; 680 no me gusta y 2,550 comentarios; por lo que la proporción de silencio es mayor que la interacción.
- *Focalizada*. *YouTube* al implementar *YouTube.EDU* logra focalizar los contenidos educativos.
- *Identificada digitalmente*. Son más de mil millones de usuarios identificados, quienes pueden dar de alta su cuenta directamente en la página o por medio de su cuenta de correo *gmail*.
- *Libre de arbitraje*. La evaluación de los videos está a cargo de la comunidad de usuarios, quienes pueden marcar “Me gusta” o “No me gusta”, comentar, simplemente reproducir, no reproducir el video, guardarlo en favoritos, dejarlo en el historial de reproducciones o insertarlo en otro sitio. Las estadísticas de cada video están disponibles en el botón inferior derecho. Además, *YouTube* advierte del derecho de autor de la música que se utilice, identifica y anuncia los autores (en la esquina inferior fuera de la pantalla de video) y en ocasiones revoca el video por cuestiones de derechos de autor.
- *Abundante*. Estima que se generan miles de millones de vistas todos los días y la cantidad de personas que mira *YouTube* por día aumenta en un 40% por año desde marzo de 2014.
- *Interactiva*. Podríamos calificar de alta la libertad para el usuario, ya que puede subir, bajar, buscar, seleccionar, crear lista de reproducción, suscribirse a un canal, crear un canal, calificar, editar y comentar los videos.
- *Social*. Más de 17 millones de personas han conectado su cuenta de *YouTube* con al menos una red social (*Facebook*, *Twitter*, *Orkut*, *Buzz*, *Gmail*, etc.). Cada día se miran más de 150 años de videos de *YouTube* en *Facebook* (hasta 2.5 veces más por año), y cada minuto más de 500 *Twitters* contienen vínculos de *YouTube* (hasta 3 veces más por año). Más de 100 millones de personas realizan una acción social en *YouTube* (establecen gustos, comparten material, comentan, etc.) cada semana. Se producen millones de suscripciones por día, las que permiten establecer contactos y mantenerse informado sobre las actividades en el sitio.

### **Eje de diferenciación: distinción mediática**

La herramienta conjuga varias características mediáticas básicas y complejas. Básicas como son su manipulación simbólica, formal, flexible y reforzadora. Además, es dinámica permite el cambio de parámetros de orden perceptivo (velocidad, calidad, modo y despliegue en pantalla) y cognitivo (opciones de transferencia e inserción en otros medios).

Las mediciones complejas están relacionadas al manejo de la cuenta y el canal, ya que lo conceptual y procedimental deben articularse para lograr el manejo de las bibliotecas y las suscripciones, manipulaciones que forman habilidades cognitivas transferibles para el manejo de otras herramientas. La herramienta posibilita la búsqueda y selección de diversos videos, fuentes de información que pueden repercutir en hacer, reparar, perfeccionar e improvisar construcciones mentales; es decir, *YouTube* puede ser un amplificador de posibilidades intelectuales. Inclusive, el emitir en directo (video improvisado al momento o casting), compartir y escribir los comentarios al mismo, casi a la misma

velocidad que el pensar, significa un tipo de proceso mental diferente al que habíamos vivido en generaciones anteriores, una modificación en la manera de pensar humana de orden cualitativo.

### **Eje de categorización: Tipo temporal de comunicación y clase de herramienta digital**

La comunicación que ocurre en *YouTube* es asincrónica (no en tiempo real). De acuerdo con la clasificación por propósito comunicativo (Quirós, 2009), se tipifica como transmisiva e interactivas; y en función de propósitos educativos, para compartir recursos y formar redes sociales (SCOPEO, 2009).

### **Eje de vinculación: Investigaciones sobre su intervención educativa**

Estudios sobre el uso del *YouTube* en clase consideran que el video es un poderoso medio para movilizar un espectro amplio de contenidos, desde conocimientos científicos hasta emociones humanas a través del drama (Snelson & Elison-Bowers, 2009), los estudios se muestran en dos vertientes temáticas (Berk, 2009; Bonk, 2008): los centrados en las actividades de enseñanza y los dedicados al estudio del aprendizaje discente.

La intervención planeada de la herramienta *YouTube* permite al docente crear su propia biblioteca virtual de videos para conformar una comunidad de aprendizaje en torno a los contenidos seleccionados por el docente. Y al estudiante, crear su propia biblioteca virtual, con videos seleccionados por el mismo o con producciones de su propia autoría; biblioteca que sirve al discente para ver nuevamente los videos de su interés, compartirlos con otros y formar un apartado con sus propias producciones que sirvan como evidencia de su progreso y evolución profesional.

### **Eje de ejemplificación: Ejemplos del uso educativo de Youtube**

#### *Intervención centrada en la enseñanza*

Algunos autores (Berk, 2009; Burke & Snyder, 2008; Duffy, 2008; Snelson & Bowers, 2009; Bonk, 2008) opinan que *YouTube* puede ayudar al docente a:

- Ilustrar conceptos por medio de videos cortos de canales como *Discovery* y *National Geographic*, o a través de la selección de la parte crucial de una película; por ejemplo, la escena de la película *Ágora* (2009) cuando *Hipatia* descubre el movimiento elíptico de la Tierra, o bien, de videos de mercadotecnia social (*Campaña Dove por la autoestima*, por mencionar alguno).
- Presentar alternativas a un punto de vista por medio de pláticas encontradas en los canales *TED* o *La Ciudad de las Ideas*.
- Mostrar la aplicación de un contenido en el mundo real. Por ejemplo, *Veritasium* es un canal de videos de ciencia e ingeniería que ofrece experimentos, entrevistas a expertos, demostraciones y discusiones con el público acerca de una aplicación científica.
- Facilitar discusiones y análisis colectivos de contenidos. Por ejemplo, el canal de BBC presenta reportajes como *Drogas inteligentes* medicamentos que supuestamente mejoran las habilidades cognitivas, o la película *Sin límites*, la historia de un escritor que consume una droga experimental que le permite usar el 100 por ciento de su cerebro. Las reflexiones de los estudiantes a la observación del video las pueden escribir en la parte inferior como comentarios y además pueden realimentar los comentarios haciendo clic al enlace responder.
- Seguir un procedimiento, como se puede realizar con ayuda de los tutoriales de *Khan Academy*.

- Exagerar un punto de vista. Por ejemplo, en la película *El gran pez*, el protagonista se da cuenta de que su padre no había mentido, sino que en realidad había exagerado los acontecimientos de su vida.
- Motivar o inspirar. Un gran número de películas inspiradoras se encuentran en *YouTube*: *En busca de la felicidad*, *Encontrando a Forrester*, *Descubriendo el país de Nunca Jamás*, *Los escritores de la libertad*, *Detrás de la Pizarra*, *Al frente de las clases*, *La magia detrás de las palabras*, *Gladiador*, *Balboa* y muchas más.
- Ofrecer un receso humorístico o una señal de regreso a clases de manera sorpresiva o planeada; por ejemplo, el canal *2M Media* contiene cortos simpáticos.
- Crear una biblioteca virtual de videos propios para labor del docente. Mediante una cuenta o canal en *YouTube*, la página ofrece la oportunidad de ser utilizada como una biblioteca virtual, con videos seleccionados para compartir con los alumnos. Permite organizarlos de manera individual, marcarlos como favoritos o agruparlos en listas de reproducción. De tal manera que el docente pueda acceder a ellos en el momento que se requiera. Con esto se ahorra el tiempo dedicado a su búsqueda y selección. Además, el canal guarda un historial de videos vistos, lo que facilita su localización, en el caso de que los videos no hubieran sido marcados y guardados en el canal.

Los videos se pueden proyectar en clase, al inicio, en medio o al final de la clase; o bien, dejarlo de tarea en casa antes o después del abordaje de un contenido (Bonk, 2008). Otra opción es utilizar los dispositivos móviles para observar el video y trabajar una reflexión grupal. El video de interés se puede compartir por medio del correo electrónico u otro medio social como *Facebook*; o insertar su enlace URL o el código *embed* en un ambiente virtual educativo.

#### *Intervención centrada en el aprendizaje*

Entre otros autores, Curtis J. Bonk (2009) propone que *YouTube* es una herramienta útil para formar las habilidades de búsqueda, selección y exposición de contenidos.

*Búsqueda, selección y exposición de un tema a tratar.* Cuando el docente plantea a los estudiantes la búsqueda de dos o tres videos relacionados con el tema en cuestión, establecen criterios de búsqueda y solicita a los estudiantes producir una lista de ejecución de videos seleccionados, la cual comparte con los estudiantes de la clase para comentar los videos reflexivamente. Se considera que en conjunto se aumenta el interés y comprensión de un tema tratado en clase, en comparación con la resolución de un cuestionario tradicional. Además, se promueve la formación de una alfabetización digital y visual del estudiante, una habilidad importante en nuestra actual cultura.

En contraste, la búsqueda libre de videos puede ser improductiva. Es preponderante añadir una herramienta de evaluación del aprendizaje, como una rúbrica. La cual dote de criterio al estudiante para autoevaluar y retroalimentar su desempeño en busca de mejorar sus resultados (Chenail, 2008).

La búsqueda, selección y exposición de videos debe estar acompañada por la presencia del docente, involucrado en el proceso mediante comentarios orientadores. Por citar una práctica, se puede solicitar a los estudiantes compartir los videos seleccionados en su perfil de Gmail y el docente les comentará si la selección fue correcta o no para la búsqueda o si deberá continuar con ella.

Cabe señalar que los criterios de selección entre docentes y estudiantes pueden estar muy lejos de coincidir. Un estudio acerca de búsquedas dirigidas realizado por Mayoral, Tello & González (2010) documenta que cuando los profesores y alumnos buscaron el mismo tema, los videos seleccionados por

los estudiantes como interesantes no coinciden con los seleccionados por el profesor. Por lo tanto, el docente deberá ser flexible y abierto a una gama de diferentes apreciaciones.

*Se pidió a los estudiantes que trajeran o buscaran en YouTube un video relacionado con el ADN, profesor eligió un video 7:45 minutos (Cuadro 3), el cual tiene una explicación científica de la teoría de ADN. Los estudiantes trajeron diferentes versiones y algunos de ellos eligieron los mismos videos, pero ninguno de ellos seleccionó la alternativa que el maestro había elegido (Mayoral, Tello y González, 2010).*

El mismo estudio muestra resultados sobre las preferencias de videos en preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad. En primaria los niños se inclinaron por videos sobre proyectos científicos, canciones y caricaturas. En secundaria, los alumnos se involucraron en la búsqueda y selección de los videos para proyectar en clase, sus videos favoritos fueron los de música, documentales y películas (*trailers*). En bachillerato, la mejor experiencia fue con videos karaoke en la clase de idiomas. Los estudiantes exploraron la posibilidad de practicar no sólo habilidades para escuchar y la lectura en el momento, sino también el vocabulario, las contracciones y entonación. Y en universidad, la inclinación es hacia la búsqueda y selección de videos relacionados con la cultura de otros países.

*Exponer un video corto de autoría propia.* Esta actividad permite a los alumnos experimentar medios de comunicación alternativos a texto, para transmitir información y conocimiento, como parte de un elemento de evaluación en lugar del ensayo tradicional u otra evidencia de desempeño.

Las producciones pueden ser variadas, entrevistas a un personaje relevante, un documental corto sobre una cuestión en particular (¿Cómo es mi escuela?), la simulación de situación o personajes (un pasaje de la historia o un *roll play*), un procedimiento (la elaboración de un artefacto o realización de un procedimiento), una coreografía u actividad deportiva. Las grabaciones se facilitan con el uso de celulares y cámaras digitales, la enseñanza y el autoaprendizaje de software para la edición de sonido y video complementa esta actividad. Las producciones estudiantiles se pueden publicar en *YouTube* para después compartirlas con la finalidad de generar un dialogo reflexivo y espontáneo entre los estudiantes.

*YouTube* es eficaz como plataforma para compartir los videos creados por los propios alumnos, así como sus escenas detrás de cámaras y crear de esta forma una comunidad de aprendizaje alrededor de videos de corta duración producidos por los mismos estudiantes. De la misma manera que las actividades señaladas anteriormente, el uso de una rúbrica será vital para orientar esta actividad discente, así como el acompañamiento del docente, quien puede aprovechar el carácter interactivo de la herramienta para acompañar la entrega del video solicitado a los estudiantes en diferentes momentos: producción, edición y post producción (Burke & Snyder, 2008; Snelson y Bowers, 2009).

## CONCLUSIONES

*YouTube* es uno de los recursos más asistidos por el público en general. Su concepto educativo está inscrito en la página *YouTube.Edu* que, aunque con muy buenas intenciones educativas, no logra trastocar las tendencias del comportamiento del público: más interesado en la música y el entretenimiento que en la educación. Pero acoge a *Khan Academy*, la iniciativa académica más solicitada de la *Web*, lo que representa una esperanza para encaminar al público hacia un mundo pleno de posibilidades para el aprendizaje de cualquier materia, en cualquier lugar, a través de la observación de videos tutoriales. El futuro de *YouTube.EDU* en la educación se tornará favorecedor en la medida que incorpore más videos de calidad educativa y menos videos de entretenimiento, mercadeo y deportes.

*YouTube* presenta todos los atributos comunicativos que describen la teoría construida para la CMC. Tiene una particularidad mediática compleja, se tipifica y clasifica como una herramienta asincrónica, primariamente transmitiva, secundariamente interactiva, para compartir videos y crear comunidades en torno a los recursos compartidos.

Los estudios educativos sobre *YouTube* describen su utilidad en la administración de contenidos y la conformación de comunidades de aprendizaje, así como en la formación de habilidades discentes para la búsqueda, selección, almacenamiento y evaluación de contenidos de autoría propia o ajena. De tal manera, *YouTube* se presenta como un espacio de oportunidad para desarrollar investigaciones sobre el impacto la CMC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### LITERATURA CITADA

- Bentolila, S. & Clavijo, P. (2001). La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema. *Fundamentos en Humanidades*, 2(3), 77-101.
- Berk, R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bonk, C. (Marzo de 2008). *YouTube anchors and enders: The use of shared online video content as macrocontext of learning*. Trabajo presentado en el Encuentro Anula 2008 de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), New York, NY.
- Bowler, G. (2010). Netnography: A Method Specifically Designed to Study Cultures and Communities Online. *The Qualitative Report*, 15(5), 1270-1275.
- Burke, S. & Snyder, S. (2008). YouTube: An Innovative Learning Resource for College Health Education Courses. *International Electronic Journal of Health Education*, 11, 39-46.
- Chenail, R. (2008). YouTube as a Qualitative Research Asset: Reviewing User Generated Videos as Learning Resources. *The Weekly Qualitative Report*, 4, 18-24.
- Cheng, X., Cameron, D. & Liu, J. (25 de julio de 2007). Understanding the Characteristics of Internet Short Video Sharing: YouTube as a Case Study. *arXiv*. Recuperado de <http://arxiv.org/pdf/0707.3670.pdf>
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(2) 119 - 130.
- Gómez, E., Arvizu, C. & Galindo, A. (2005). Apuntes de la realidad como marco teórico para el estudio de la comunicación mediada por computadora. *Investigación Social*, 2(3), 159-174.
- Higher Ed Live. (12 de abril de 2011). Where YouTube EDU Went Wrong (and how it might recover). *Digital development Professional empowerment*. Recuperado de <http://higheredlive.com/where-youtube-edu-went-wrong-and-how-it-might-recover/>
- Khan, S. (2011). *Khan Academy*. Recuperado de <http://www.khanacademy.org/>
- Mayoral, P., Tello, A. & González, J. (2010). YouTube Based Learning. *Facing the Challenges – Building the Capacity, FIG Congress 2010*, Sydney.
- Minguel, M. (2000). Interactividad e interacción. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 25-32.
- Open Cultura. (2009, 26 de marzo). *Introducing YouTube EDU!* Recuperado de [http://www.openculture.com/2009/03/introducing\\_youtube\\_edu.html](http://www.openculture.com/2009/03/introducing_youtube_edu.html)
- Orihuela, J. (2002). Nuevos paradigmas de la comunicación. *Revista Latinoamericana de Comunicación, Chasqui*, marzo, núm. 077. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/160/16007702.pdf>

- Perera, V. & Torres, J. (2005). Una aproximación al estado actual de las investigaciones sobre la comunicación mediada por ordenador en el ámbito educativo. Trabajo presentado en el V *Congreso Internacional Virtual de Educación*. Sevilla. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Quiroga, N. (2011). Blogs de historia: usos y posibilidades. *Historia Crítica*, núm. 43, enero-abril, pp. 62-80.
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Electrónica@ Educaré*, 13(2), 47-62.
- Ramírez, M. I. (2016). La investigación comunicativa de la comunicación mediada por computadora. *Multiversidad Management*, febrero-marzo, pp. 36-41.
- SCOPEO (2009). Formación Web 2.0, *Monográfico SCOPEO*, nº 1. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>
- Siles, I. (2008). A la conquista del mundo en línea: internet como objeto de estudio 1990-2007. *Comunicación y sociedad*, núm. 10, julio-diciembre, pp. 55-79.
- Siles, I. (2005). Comunidades en línea, comunicación y tecnología en la emergencia de colectivos mediáticos. *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4(109-110), 127-137.
- Snelson, C. & Elison-Bowers, P. (2009). Using YouTube videos to engage the affective domain in e-learning. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, vol. 3, 1481-1485.
- Sysomos Inc. (febrero de 2010,). *Inside YouTube Videos. Exploring YouTube videos and their use in blogosphere*. Recuperado de <http://sysomos.com/reports/youtube-video-statistics>
- Tobón, Sergio (2014). Estrategias didácticas para la formación de profesores. La Cartografía Conceptual (CC). Trabajo presentado en el IV *Congreso Internacional Virtual de Educación* (págs. 1-30). Islas Baleares, España: CIBER EDUCA. Recuperado de <http://www.cife.edu.mx/index.php/biblioteca-digital/formacion-de-competencias/48-cartografia-conceptual/file>
- YouTube (11 de diciembre de 2011). Opening up a world of educational content with YouTube for Schools. *The official YouTube Blog*. Recuperado de <http://youtube-global.blogspot.com/2011/12/opening-up-world-of-educational-content.html>
- YouTube (2015). Estadística. *The official web YouTube*. Recuperado de [http://www.youtube.com/t/press\\_statistics](http://www.youtube.com/t/press_statistics)
- YouTube (23 de enero 2012). Holy Nyans! 60 hours per minute and 4 billion views a day on YouTube. *The official YouTube Blog*. Recuperado de <http://youtube-global.blogspot.com/2012/01/holy-nyans-60-hours-per-minute-and-4.html>
- YouTube (25 de marzo de 2010). More courses, more colleges: YouTube EDU turns one. *The official YouTube Blog*. Recuperado de <http://youtube-global.blogspot.com/2010/03/more-courses-and-more-colleges-youtube.html>
- YouTube (27 de marzo de 2009). Higher Education for All. *The official YouTube Blog*. Recuperado de <http://youtube-global.blogspot.com/2009/03/higher-education-for-all.html>

## Síntesis curricular

### María Isabel Ramírez-Ochoa

Bióloga, UNAM; M. en E. con Campo en la Educación Ambiental, UPN; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Instituto de Formación Docente, Virtual Educa; Doctora en Tecnología Avanzada para la Educación, Instituto Las Américas de Nayarit. Profesora en la Maestría de Educación del Programa TecMilenium en el Campus Mazatlán y la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental El Fuerte extensión Mazatlán. Investigadora en el Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid.



## **COLABORACIONES**

---



## INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Intercultural 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 propuestos 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 guion 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 incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Summary"). El "Summary" 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 enlistaran después del "Summary".

#### - 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.

### Reseña del 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 dela 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](http://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.remp.edu.ec/libros](http://www.remp.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 intergrupar” en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupar/>

### *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 deben ser enviados a:

[raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx)

[grojontz@yahoo.com.mx](mailto:grojontz@yahoo.com.mx)

**SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD**

**Inscripción a la revista Ra Ximhai**

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

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

**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. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 176-82-46 Ext. 1601.**

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). **Diseño de portada:** Ing. Aminne Armenta Armenta. **Formación de artículos:** Dr. José Emilio Sánchez García. Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2016.

## **DIRECTORIO DE LA UAIS**

**M. en C. Guadalupe Camargo Orduño**  
Rector

**M. en C. Isidoro Beltrán Verduzco**  
Secretario General

**Lic. Mario Antonio Flores Flores**  
Coordinador General Educativo

**C. Julio Alberto López Ávila**  
Coordinador General Administrativo

**Lic. Cesar Alejandro Marcial Liparoli**  
Abogado General

**M. en E. S. María Soledad Angulo Aguilazoch**  
Coordinadora Unidad Mochicahui

**M. en C. Marina E. Vega Pimentel**  
Coordinadora Unidad Los Mochis

**M. en C. José Alonso Ayala Zúñiga**  
Coordinador General Unidad Choix

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez  
**Editor General**  
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Dra. Rosa Martínez Ruiz  
**Directora**  
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Dr. Salvador Sampayo Maldonado  
**Subdirector**  
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

### **Colaboradores**

**Summaries**  
Dra. Raquel Rodríguez Saucedo  
M. en C. Diana Paola Fierro Mexia

**Apoyo editorial**  
Ing. Aminne Armenta Armenta  
Dr. José Emilio Sánchez García

**Webmaster**  
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis,  
Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601.  
Correos electrónicos: raximhai@uaim.edu.mx / grojomtz@yahoo.com.mx



