



CONGRESO

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
Gestión del conocimiento y de las instituciones educativas

MEMORIAS

Del 28 al 29 de abril en la ciudad de Querétaro, Qro



CONGRESO

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
Gestión del conocimiento y de las instituciones educativas



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Universidad Marista de Querétaro e Instituto Queretano San Javier
Memorias Digitales del Congreso: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.
Gestión del Conocimiento y de las Instituciones Educativas 2017
Marte No. 2, Centro Histórico C.P. 76000; Mariano Arista 51-B Col. San Javier C.P.
76020, Querétaro, Qro., México.
Tels. (442) 5439600 al 29
Compilador
Dr. Jorge Landaverde Trejo
Diseño
c. Dr. Christian Jonathan Ángel Rueda
L.D.G. Erika Gómez Tamayo
Apoyo becario
Jorge Villa Piñón

Queda prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa por escrito de la Universidad Marista de Querétaro o el Instituto Queretano San Javier
Noviembre 2017

Impreso en México / Printed in Mexico

ISBN: En trámite

El contenido, la estructura argumentativa y lingüística así como la originalidad de las ponencias, carteles y sinopsis de libros que aparecen en estas Memorias Digitales del Congreso: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. Gestión del Conocimiento y de las Instituciones Educativas 2017, son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la Universidad Marista de Querétaro.



Directorio

M.V.Z. Francisco Domínguez Servién
Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

Lic. José Alfredo Botello Montes
Secretario de Educación del Estado de Querétaro

Mtro. José Sánchez Bravo, fms
Superior de la Provincia Marista de México Central

Mtro. Roberto Méndez López, fms
Rector de la Universidad Marista de Querétaro (UMQ)

Hno. Rodrigo Espinosa Larracoechea
Director del Instituto Queretano San Javier

Mtra. Elvira Namur Velázquez
Vicerrectora de la UMQ

Mtro. Luis Fernando Saavedra Uribe
Secretario General de la UMQ

Lic. José Luis Mendoza Cedillo
Director Académico de la UMQ

Dr. Jaime Nieto Ramírez
Director de Investigación de la UMQ

Dra. Evangelina Zepeda García
Directora de Planeación de la UMQ

Dr. Jorge Landaverde Trejo
Jefe de Investigación Educativa de la UMQ

Dr. Carlos Manuel Cervantes Hernández
Jefe de Artes y Humanidades de la UMQ

Dr. César García García
Coordinador de Maestría en Educación de la UMQ

Dr. Rafael Arturo Lauda Monestel
Investigación Educativa del IQSJ

Créditos Comité Organizador

Dr. Rafael Arturo Lauda Monestel
Presidente del Comité Organizador

Dr. César García- García
Sub-presidente del Comité Organizador

Dr. Jorge Landaverde Trejo
Comisión Académica del Congreso

Mtra. Ma. Martha Montes Hernández
Coordinación administrativa

Soporte logístico	Moderadores de mesas
Mtro. Javier Serrano Martínez Mtro. Héctor Abel García González Mtra. Juana González López Mtra. Ma. Teresa Hidalgo Álvarez Mtra. María Claudia Nieves Molina Mtra. Monserrat Rojas Chavarría Mtro. Fausto Adrián Rodríguez López Mtro. Rubén Zarco Ángeles Mtro. Manuel Alejandro Piña Olvera	Dra. Evangelina Zepeda García Dr. Jorge Landaverde Trejo Dr. Francisco Menchaca Espinoza Dr. Héctor Martínez Ruiz Mtra. Noemi Rudametkin Vega Mtro. Joel Hernández Ventura Mtra. Claudia Isabel Martínez Romero Mtra. Rosalinda Robles Rivera

Comité revisor de ponencias

Dr. Jorge Landaverde Trejo
Dra. Evangelina Zepeda García
Dr. Carlos Manuel Cervantes Hernández
Dr. Francisco Menchaca Espinoza
Mtro. Fausto Adrián Rodríguez López
Mtro. Joel Hernández Ventura

PRESENTACIÓN

Con motivo del festejo de los 200 años de la fundación y presencia de los hermanos maristas en el mundo, y 75 años de actividades educativas en México, se divulgó una convocatoria dirigida a estudiantes, egresados, profesores, investigadores, funcionarios gubernamentales y público en general para analizar los principales retos de la educación en México en el marco de festejo marista y de frente ante la sociedad del conocimiento.

Así pues, se convocó a las instituciones educativas de todos los niveles (desde la educación básica hasta la educación superior), tanto del sector público como privado, para entablar discusiones en torno a temas educativos, tales como: la gestión del conocimiento, los desafíos de la educación privada, sus aportes, las formas de vinculación, extensión y difusión de la educación superior, el reto de aprender a lo largo de toda la vida y tendencias que se generan con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

De ahí que se delinearán los siguientes temas en forma de retos:

EJES TEMÁTICOS

1er. Reto: Gestión del Conocimiento

- Sociedad del conocimiento, Ciudades del Conocimiento, sociedades del aprendizaje.
- Gestión pedagógica: Procesos académicos y Currículum.
- Evaluación del Conocimiento y de las Instituciones Educativas.

2do. Reto: Educación privada en México

- El crecimiento de la educación privada en México.
- Instituciones educativas privadas laicas y de inspiración religiosa.
- Aportaciones de las instituciones educativas privadas (laicas y religiosas) a la sociedad.

3er. Reto: Vinculación, extensión y difusión de la educación

- Vinculación y articulación de la educación básica
- Vinculación de las universidades (públicas y privadas) ante los cambios del entorno social, político y económico.
- Experiencias exitosas de vinculación empresarial y gubernamental en universidades públicas y privadas.

4º. Reto: Educación para toda la vida: Estilo educativo, Gobernanza y Gestión

- Estilos educativos y propuestas filosóficas, identidades educativas, organización de escuelas no directivas, populares; Educación para toda la vida y nuevas organizaciones educativas.
- Docencia y formación de formadores.
- Políticas educativas, liderazgo en las instituciones y prácticas educativas democratizadoras y participativas.
- Aprendizaje centrado en el alumno, ambientes de aprendizaje
- Sistemas educativos, Modelos educativos y nuevas organizaciones educativas. “El caso del Nuevo Modelo Educativo en México, 2016.”

5º. Reto: Oferta educativa no escolarizada

- Modelos educativos innovadores.
- Formación del profesorado en ambientes digitales.
- Herramientas edu-comunicativas.

ÍNDICE

CONFERENCIAS MAGISTRALES	Pág.
LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN: EL CONOCIMIENTO, LA SABIDURÍA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS <i>Clemente Ivo Juliatto, Rector emérito de la PUCR, Paraná, Brasil.</i>	14
UN DISEÑO CURRICULAR NUEVO PARA UNA NUEVA SOCIEDAD (LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI) <i>Marino Latorre Ariño, Director de posgrado UMCH, Lima, Perú.</i>	22
CAMBIO DE PARADIGMAS Y DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS <i>Isaías Álvarez García, Investigador del IPN.</i>	44
PONENCIAS	
MESA 1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	
EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES ACADÉMICAS A LA LUZ DEL SISTEMA DE LINEAMIENTOS PARA LAS ESCUELAS MARISTAS. ESTUDIO DE CASO EN TRES COLEGIOS DE LA PMMC <i>María Estela Meza</i>	66
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL “PERFIL DOCENTE GESTOR DE CONOCIMIENTO”. ESTUDIO DE CASO DEL PRIMER CONGRESO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE QUERÉTARO <i>Josué Huerta Maldonado</i>	75
GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO SIGLO XXI <i>Fausto Rodríguez López Jorge Landaverde Trejo</i>	84
REVISIÓN TEÓRICA ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DEL DIAGNÓSTICO, DESDE POSICIONES DE LA DIDÁCTICA DESARROLLADORA <i>José Zilberstein Toruncha Silvia Olmedo Cruz</i>	95
EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE <i>Rosa Irelia Carbajal Gutiérrez</i>	105

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO	<i>Ivonne Aguilar Cisneros</i> <i>Mónica G. Tovar Gutiérrez</i>	114

MESA 2. EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO

INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA LA EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)	<i>Francisco Hernández Ramírez</i>	124

ESCUELA PRIVADA, ESCUELA SEGREGADORA	<i>María Fernanda Atisha Rosilla</i> <i>María Eugenia Gutiérrez Arredondo</i> <i>Alejandro Silos Suárez</i>	131

LOS RETOS DE LA EDUCACION EN MEXICO, CONSTRUYENDO EL PERFIL DOCENTE UNIVERSITARIO MARISTA	<i>Adriana Mena Rico</i>	139

LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES	<i>Brenda Esther Barragán Vázquez</i>	145

LA NECESIDAD DE LA HISTORIA PARA COMPRENDER EL LEGADO CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD MARISTA DE QUERÉTARO A TRAVÉS DE SU MODELO EDUCATIVO	<i>Moisés Morales Maldonado</i>	153

LEER, INTERPETAR Y VIVIR LA REALIDAD DESDE EL MUNDO DEL TRABAJO, UN ESPACIO DE FORMACIÓN PARA BACHILLERES	<i>María Teresa Pérez del Pozo</i>	162

LAS INSTANCIAS REGULADORAS DEL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS (RVOE), OFERTA ACADÉMICA Y RELEVANCIA EN JALISCO	<i>Viridiana Zamudio Martínez</i>	175

MESA 3. VINCULACIÓN, EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN

LA CONSULTORÍA Y LA APLICACIÓN DE SUS TÉCNICAS EN PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS EN OPERACIÓN POR ALUMNOS DEL POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN Y CONSULTORÍA	<i>Eduardo Alejandro Rico Banderas</i>	189

CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES. UNA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MARISTA	<i>Josman Espinosa Gómez</i>	198
REFLEXIONES HACIA LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA EXPERIENCIA LABORAL DE LAS ENFERMERAS	<i>Ma. Isabel Villarreal Guzmán</i>	205
APRENDIZAJE CONDICIONAL COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTEGRADORA PARA MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE INGENIERÍA	<i>Sandra Cervantes Niño Guadalupe E. Nogueira Ruiz Marco Antonio Sánchez Castillo</i>	216
LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL NIVEL SUPERIOR EDUCATIVO MEXICANO	<i>Ma. Esther Orta Martínez</i>	229
LA FORMACIÓN DE VALORES ÉTICOS Y UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD EN LA ESCUELA: HACIA UN CÓDIGO DE ÉTICA DOCENTE	<i>Oswaldo Roberto Ríos Medrano</i>	236
EXPERIENCIA DEL DESARROLLO DE UN PORTAL PARA LA DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN: CASO EDUTRÍN	<i>Jorge Landaverde Trejo Christian Jonathan Ángel Rueda</i>	250
EDUCACIÓN CON SENTIDO MARISTA	<i>Guillermo Villarreal, fms</i>	262
MESA 4. EDUCACIÓN PARA TODA LA VIDA		
EL ESTILO EDUCATIVO MARISTA COMO FUNDAMENTO DE LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MARISTA (SEM) EN “MÉXICO CENTRAL”	<i>Rafael Arturo Lauda Monestel IQSJ Guillermo Vázquez Cavazos</i>	270
EL APRENDIZAJE NO-LÓGICO EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO UNA APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DESDE LA EDUCACIÓN NO-LÓGICA	<i>Enrique Guillermo Ramírez Coronado</i>	284

MODELO SOCIO-COGNITIVO-HUMANISTA, UNA APROXIMACIÓN DESDE LA GEOGRAFÍA	<i>Cesar Antonio Rivera Torres</i>	304
IMPLICACIONES DEL PERFIL DEL PROFESOR DE INGLÉS EN SU PRÁCTICA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA DE BACHILLERES DE LA U.A.Q	<i>Diana Margarita Juárez Jurado</i>	311
EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE	<i>Rosa Irelia Carbajal Gutiérrez</i>	321
“SENSOENSEÑANZA”	<i>Ithiel Hernández Ábrego</i>	329
PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA ACTIVA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD TANGAMANGA	<i>Laura Yazmín Cuevas Kühnne</i>	338
SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA TUTORÍA ENTRE PARES EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EJECUTIVA DESDE LA DIDÁCTICA DESARROLLADORA, SOBRE LAS BASES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL	<i>Manuela Jiménez Meraz</i>	347
LA INFLUENCIA DEL ASESOR TESIS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	<i>Mónica Guadalupe Tovar Gutiérrez</i>	358
DOCENCIA Y FORMACIÓN DE FORMADORES ¿QUIÉN SOY YO COMO TUTOR?” ANÁLISIS DE UNA AUTO-REFLEXIÓN DE UN GRUPO DE DOCENTES-TUTORES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR AGROPECUARIO	<i>María Selene Ordaz Rodríguez</i>	365
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL SALÓN DE CLASE PARA LOS ALUMNOS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA: UNA OPCION MOTIVACIONAL PARA LA PERMANENCIA Y EFICIENCIA ACADEMICA	<i>Rosalinda Robles Rivera</i>	374
CALIDAD EDUCATIVA Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMEALCO	<i>Jorge Arturo Velázquez Hernández Berenice Esquivel Esquivel</i>	379

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE FAVOREZCAN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS, PARA LA CORRECTA RESOLUCIÓN DE ACERTIJOS MATEMÁTICOS	<i>Laura Esperanza Sánchez Méndez</i>	393
MESA 5. OFERTA EDUCATIVA NO ESCOLARIZADA		
HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA	<i>Lorena Corona Martínez Jorge Landaverde Trejo</i>	404
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO COMO FACTOR PARA LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE REDES DE APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DEL AULA	<i>Eduardo López Martínez</i>	418
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN AMBIENTES DIGITALES: UNA EXPERIENCIA DE ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE DEL SEMINARIO ANUAL DE ACTUALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UMA	<i>Adriana Andrade Frich Antonio Martínez Castro</i>	432
LA OBSERVACIÓN DEL E-PORTAFOLIO EN EL POSGRADO DE CALIDAD EN MODALIDADES NO PRESENCIALES	<i>Chaparro Sánchez Ricardo Magda Concepción Morales Barrera Ma. Teresa García Ramírez</i>	442
HABILIDADES DIGITALES EN LOS DOCENTES CON BASE AL MODELO TPACK	<i>Tania Alejandra Arteaga Estrada</i>	452
PRESENTACION DE LIBROS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS		
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UNA ACCIÓN PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	<i>María Guadalupe Nogueira Ruiz</i>	460
LECTORES BILINGÜES	<i>Lorena de La Campa Martínez Consuelo Livier Haro Reyes</i>	471

CARTEL Y TALLERES	
PLAN GENERAL DE ESPECIALIZACIONES EN CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INNOVACIÓN <i>Julieta Valentina García Méndez, Karla Fabiola García Vega, Norma Edith Hernández Galaviz, Horacio Durán Macedo, Leobardo Antonio Rosas Chávez, René Vargas Pineda</i>	487
TÉCNICAS DEL DRAMA APLICADAS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <i>Luis Manuel Amador Flores</i>	490
PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO-HUMANISTA <i>Merino Alatorre Ariño</i>	491
TÉCNICAS TANATOLÓGICAS EN LA INTERVENCIÓN GRUPAL PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL <i>Jorge Heriberto Mendoza Ramírez</i>	515
LAS HABILIDADES DIRECTIVAS EN LA ESCUELA PARTICULAR: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES <i>Juan Fernando García Trejo</i>	518
EL TRABAJO DE AULA, FUNDAMENTADO EN EL MODELO T. TALLER INICIAL <i>María Estela Meza Puesto</i> <i>Alfonso de Jesús Ruíz de Chávez Estrada</i>	520



CONFERENCIAS MAGISTRALES



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



RETOS DE LA EDUCACIÓN: EL CONOCIMIENTO, LA SABIDURÍA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dr. Clemente Ivo Juliatto, fms

1 - Introducción

Empiezo contando una pequeña historia: la historia de la vaquita flaca. Era una vez un monje que caminaba en una floresta con su discípulo. Los dos estaban tan envueltos en sus conclusiones acerca de la vida que no notaron que la noche llegaba y les ocultaría el camino de vuelta. Cuando percibieron eso, decidieron proseguir sus andanzas hasta encontrar un camino que, en buena hipótesis, los llevaría a alguna casa. De hecho, encontraron un camino que los llevó a una simple cabaña, no lejos de un gran desfiladero.

Al llegar, fueron recibidos por una pareja, con sus niños, todos muy sucios, flacos y maltrapillos. La pareja, tampoco, se encontraba en mejores condiciones. Pidieron para allí pasar la noche. Después de una respuesta afirmativa, cenaron algo, muy poco por señal, y, ya cansados, fueron a dormir. Imaginen que todo sucedió con mucha simplicidad en medio a aquella pobreza.

En la mañana, tempranillo, agradecieran el hospedaje y se fueron. Notaron que cerca de la casa nada existía. Encontraron solo una vaquita flaca que, muy probablemente, era toda la única fortuna de aquella gente. En realidad, era ella les sustentaba con la producción de un poquito de leche.

El maestro dijo, entonces, al discípulo: “precipita la vaquita al desfiladero abajo y, de esta manera, acaba con su vida!”

El discípulo, un tanto contrariado y pesaroso, mismo sin entender totalmente el orden recibido, obedeció y hizo lo que el maestro solicitó.

Aquello, entretanto, no salía de su cabeza. Pasados algunos años, en día libre, retornó a la floresta con el deseo de ver la situación de aquella pobre familia. Hizo el mismo trayecto y llegó al lugar deseado.

La situación, entretanto, le pareció totalmente diferente. Encontró una casa nueva, muy bonita, con un gran pomar, huerta y bellos pastos con ganado gordo y floridos jardines al rededor. Pensó que, por cierto, los propietarios no eran más los mismos, que hubieran vendido la propiedad, o talvez, habían ganado en la lotería... Al llegar, todavía, percibió que las personas eran las mismas: la pareja ahora estaba bien vestida, los niños más crecidos naturalmente, pero limpios y con buena apariencia.

El padre de la familia reconoció el visitante y le dijo: “nuestra vida ha cambiado completamente. Éramos muy pobres y, el mismo día en que usted pasó por acá, nuestra vaquita murió cayendo en el desfiladero. Pero aquello fue nuestra suerte.

Percibimos, entonces, que podíamos trabajar y, poco a poco, conseguimos cambiar completamente nuestra situación”.

Moraleja de la historia: el trabajo y el esfuerzo personal pueden cambiar las cosas para mejor.

2 – La educación y sus propósitos

La educación, como insistió Gandhi, consiste principalmente en hacer aflorar lo que hay de mejor en cada persona. La educación debe trabajar la parte material y también la parte psicológica y espiritual del estudiante. Sus exigencias engloban tanto el trabajo con las cualidades del cuerpo, cuanto del espíritu; tanto la preparación para el ejercicio de una profesión, cuanto la preparación para una saludable vida personal y familiar.

Educación, la gran necesidad social

Para toda sociedad, la gran prioridad que siempre tiene la educación, es la cualificación de sus ciudadanos. Sobre eso, hace ya algún tiempo, decía un ministro de Brasil: “La educación del pueblo es nuestro primer problema nacional: primer porque es el más urgente; primer porque resuelve a todos los demás; primer porque, resuelto, pondrá Brasil con otras naciones cultas, dándole medios y honras y garantizándole la prosperidad y la seguridad; y si así es, en verdad tornase el único” (Miguel Couto, 1932).

Vemos que la situación de México no es diferente y de muchos los otros países es la misma. Las naciones que han invertido en educación, prosperaron: Japón, Singapur, Corea del Sul, por ejemplo.

Percibimos, todavía, que pasados casi cien años, después del mucho y continuo hablar de los políticos, la situación del pueblo no ha cambiado mucho. Aún recientemente, hablaba nuestra presidenta de la República, en su discurso de toma de posesión, hace tres años: “Solamente la educación libera un pueblo y le abre las puertas de un futuro próspero” (Dilma Rousseff, en 1/1/2015). Como slogan del nuevo gobierno ha sido escogido: “Patria Educadora”.

El presidente Lincoln, a su vez, también reconocía la importancia de la educación y decía: “Sobre el tema de la educación, sin pretender dictar ningún plan o sistema a respecto, yo solo puedo afirmar que la considero como el más importante asunto que nosotros, como pueblo, podemos estar comprometidos”. El político inglés Benjamin Disraeli, hace dos siglos, hablaba algo semejante: “El futuro de este país (Inglaterra) depende de la educación de su pueblo”.

Los pensadores antiguos ya reconocían esto. Cicerón, hace más de 2000 años preguntaba: “¿Qué hay de más importante para una sociedad que educar a su juventud?”

Podemos, entonces, concluir que la educación es muy importante y que, por cierto, hay una cosa que cuesta más que la educación: es precisamente la falta de ella para los ciudadanos.

La educación integral

Sabemos, todavía, que existen dos tipos de educación: aquella que enseña a ganar la vida y aquella que enseña a vivir. La primera, todavía, como creía John Locke - que es la instrucción - es la parte menos importante de la educación, decía el filósofo inglés. El psicólogo Carl Rogers complementa diciendo: “Ayudar a las personas a volverse personas es mucho más importante que ayudarlas a volverse políglotas, matemáticas o algo parecido”.

Sabemos bien que la educación integral se direcciona a la formación de toda la persona, cuerpo y espíritu. Eso significa formar la mente, la consciencia, la habilidad práctica, la capacidad de vivir en sociedad y también las condiciones para el bueno ejercicio profesional.

El educador Henry Rosovski, especialista en educación y por muchos años decano de estudios de la Universidad de Harvard, en 1990, escribió en su libro *The University: An Owner's Manual*: “La educación integral significa el desarrollo de todo el individuo, además de su capacidad laboral. Incluye la humanización de sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales y la madurez de su entendimiento con respecto a la naturaleza de las cosas, según los mejores conocimientos de nuestra época”. Hay que reconocer que todos llevamos deseos inmortales dentro de nosotros, como afirmaba, bien a propósito, William Shakespeare en sus escritos.

Por lo tanto, en resumen, podemos concluir que en la escuela, es necesario que los estudiantes aprendan lecciones de ciencia y también lecciones de vida. Esas lecciones, naturalmente, les deben ser enseñadas por todos los que se ocupan de la tarea educativa: profesores, administradores y colaboradores. Sea por medio de palabras o de actitudes y ejemplos. El currículo, en la práctica, no pasa de un esqueleto: “la carne, la sangre y el corazón tienen que venir de las interacciones imprescindibles entre profesores y estudiantes” ya reconocía Rosovski.

Necesitamos pensar como el educador brasileño Paulo Freire que ha escrito: “Transformar la experiencia educativa en puro entrenamiento técnico es tornar mezquino lo que hay de más fundamental en el ejercicio educativo: su carácter formativo”. “Educación es básicamente formar”, decía el gran educador.

La UNESCO, según el relato de Jacques Delors, publicado en 1988, igualmente habla de los cuatro pilares de la educación para el nuevo siglo: aprender a conocer (encuentro con la naturaleza, la realidad y la sociedad); aprender a hacer (aplicar teoría y práctica en el sistema de producción y en la propia vida); aprender a

convivir (capacidad de establecer relaciones de vida y de cooperación) y aprender a ser (capacidad de volverse “persona”: ser social, político, económico...).

Podemos, entonces concluir que la educación debe ser entendida como el cultivo de la personalidad completa de cada uno, bajo los más variados aspectos, tanto del cuerpo como del espíritu.

Lo que pensaron sobre la educación algunas personalidades

Importantes pensadores de la humanidad pensaron lo mismo: “el objetivo de la educación es la virtud y el deseo de convertirse en un buen ciudadano”, decía Platón. “La verdadera educación consiste en hacer surgir lo mejor de la persona”, hablaba Gandhi. “Inteligencia más carácter, son los objetivos de la verdadera educación”, pensaba el líder negro Martin Luther King Jr.

Aristóteles, a su vez, decía que “La persona educada se distingue tanto de la deseducada como un vivo de un muerto”. Kant, que “El hombre no es nada más de lo que la educación hace de él”. El educador Horace Mann, que “El ser humano no llega a su plena estatura mientras no sea educado”.

El escritor ruso Liev Tolstoi reconocía que “La única ciencia verdadera es el conocimiento de como el individuo debe vivir su vida. Y este conocimiento queda en manos de todos”. Importante es reconocer, por lo tanto, que la educación es mucho más que instrucción, simplemente porque no se debe enseñar solamente a ganar la vida, si no a vivirla. De esta manera, concluimos, una vez más, que educar es, fundamentalmente, formar a la persona completa.

3 - Conocimiento y sabiduría

Al hacer una comparación entre conocimiento y sabiduría percibimos claramente que el conocimiento gobierna la instancia del saber, mientras la sabiduría gobierna la instancia del ser. El conocimiento dice como las cosas son, mientras la sabiduría muestra el valor que las cosas tienen. El conocimiento exige la razón y la sabiduría exige el ejercicio de la consciencia, o sea, el alma, además de la razón.

El educador americano Parker Palmer observa que “Cada uno de nosotros tiene un profesor interior, una voz de la verdad que ofrece la orientación y el poder de qué necesitamos para lidiar con nuestros problemas”.

Sabemos todos que la escuela es la institución pensada por la sociedad para formar sus ciudadanos. Podemos, entonces, nos preguntar si de hecho ella está cumpliendo esta función social. Por otro lado, en el libro bíblico de los Proverbios, viene escrito: “La sabiduría ha edificado para sí una casa” (Pr 9, 1). Seguramente, también es el caso de preguntarse: sería esta casa la escuela?

Hace algún tiempo, me acuerdo de haber leído en una revista que narraba haber encontrado un grafiti en una silla de estudiante de una universidad española: “La sabiduría me persigue, pero yo soy más rápido!” Tal pensamiento, bien demuestra la actitud superficial de muchos estudiantes de nuestras escuelas.

De todo lo que escribimos, podemos, entonces, concluir con la Profesora americana Zora Hurston: “Aprendizaje sin sabiduría no es más que una carga de libros en el lomo de un burro!”

4 – Las instituciones educativas

Ya decimos que la escuela es la agencia especializada de la sociedad para formar a sus ciudadanos. Por lo tanto, la función de la escuela no puede ser colocada en términos dicotómicos, instruir o educar. Necesita ser pensada en términos incluyentes, instruir y educar.

Entre tantas definiciones de universidad que encontré en mis estudios y lecturas, una me ha gustado mucho porque describe, resumidamente, lo esencial de una escuela superior. Trata-se de una definición contenida en la bula papal de autorización de funcionamiento de la Universidad de París (la Sorbonne). Seguramente, esta definición sirve para todo tipo de escuela, no solamente para la universidad. Resalta que esta debe ser entendida como una “comunidad de maestros y discípulos hermanados en la búsqueda de la verdad” (la palabra comunidad es formada por dos otras: común más unidad; maestros y discípulos es la manera como se referían en aquel tiempo a profesores y estudiantes; hermanados hace referencia a hermanos más viejos enseñando a hermanos más nuevos, pero a hermanos; búsqueda de la verdad es la obligación esencial de la vida).

Entretanto, para muchos estudiantes, la mayor razón para frecuentar la universidad no es esta. Es conseguir un diploma en alguna área profesional. Ellos no piensan mucho en otras cosas. Sin duda, compete a la universidad pensar en otros propósitos y aprovechar el paso de los estudiantes por la escuela para agregarles otras capacidades importantes para la vida.

Sobre los propósitos de los estudiantes, me impresionó bastante lo que leí en el libro escrito por mi orientador (When Dreams and Heroes Died, 1981), el Prof. Arthur Levine, de la Universidad de Harvard, cuando hice allá mi pos-doctorado. Retrata un diálogo entre un investigador (I) y un estudiante (E):

- (I) “Los EUA serán un lugar mejor o peor para vivir en los próximos 10 años?”
- (E) “Con toda seguridad, los USA serán un lugar peor para vivir”.
- (I) “Entonces, usted puede estar pesimista en cuanto al futuro”.
- (E) “No, yo estoy optimista”.
- (I) (sorprendido) “Por qué?”

(E) “Porque yo tengo calificaciones altas en la facultad, y yo voy a conseguir un buen empleo, ganar mucho dinero, y vivir en una casa bonita”.

John Henry Newman (1801-1890), en su libro *The Idea of a University*, coloca el propósito de la escuela superior de manera muy clara. Escribe el fundador de la Universidad Católica de Dublín y hoy patrono de las universidades católicas de todo el mundo: “El propósito de la universidad es proporcionar la expansión de la manera de ver las cosas, la apertura de la mente, el hábito de pensar, y la capacidad para una interacción social y cívica”.

Al visitar la Assumption University, en Bangkok, Tailandia, adonde se pasó una reunión de la Federación Internacional de las Universidades Católicas, encontré en su campus un monumento muy significativo. Se trata de una piedra bruta pintada de amarillo que se encuentra en medio a un jardín. Yo caminaba, observando las bellas dependencias de la universidad, cuando me deparé con este monumento que me llamó la atención. Pregunté, entonces, a un jardinero que, por acaso, se encontraba cerca trabajando. Hablé en inglés, naturalmente, porque no hablo tailandés. Me quedé sorprendido doblemente con su respuesta. Primero, porque hablaba un inglés perfecto. Esta lengua es la oficial de la universidad que recluta estudiantes de todo el sudeste asiático. Segundo, me quedé impresionado por sus palabras. Él me dijo:

Este monumento es muy significativo para todos en este campus.

Esta piedra, parece bruta, pero significa mucho para todos nosotros. Porque de ella es posible hacer una estatua: o de un ángel o de un demonio. Pero, mira bien: se trata de una piedra dorada.

Yo observé, entonces, que en la piedra estaba la inscripción AU. Inicialmente, pensé que estas dos letras eran las iniciales del nombre de la institución: Assumption University, pero no, era la abreviación de AURUM, o sea oro, la manera de representar los elementos en la clasificación periódica de Mendeleiev.

Yo había pensado, inicialmente, que en vez de una piedra bruta sería mejor colocar una columna con una estatua sea de un gran intelectual o del fundador de la universidad. Después de escuchar al jardinero, me quedé a pensar en Michelangelo, el gran escultor (autor de “La Pietá”, del “David”, del “Moisés”) que decía que se debe esculpir el mármol hasta aparecer el ángel que está dentro del bloque de piedra...

Hablando de educación, uno piensa principalmente en la escuela que es el lugar privilegiado para el cultivo personal. Pero no es el único. La persona que, en último análisis, es la responsable por su propia formación. El perfeccionamiento de la persona puede y debe ser hecho durante toda la vida y en toda parte, mismo después de diplomado en la escuela. Para despertar esta actitud, fue hecho un monumento en la Pontificia Universidad Católica del Paraná, Curitiba, Brasil, que de un bloque de piedra sale un medio cuerpo de una persona en formación. En la

piedra está escrita esta frase del filósofo Plotino: “No dejes de esculpir tu propia estatua”.

Me acuerdo que yo hablaba siempre a los profesores de mi universidad: “toda escuela de calidad debe dar a sus formandos dos diplomas: un primero de aprendizaje de un buen currículo y un segundo de “gente buena”.

Las experiencias vivenciadas y las lecciones de sabiduría aprendidas con los maestros, los colaboradores y los colegas deben ser utilizadas en toda la vida. Esta marca es la memoria y el distintivo que los antiguos alumnos llevarán de su Alma Mater, la institución que los ha educado y les ha dado formación para la vida.

El educador estadounidense Parker Palmer, en su notable libro *The courage to teach*, observa que: “Buenos profesores tienen la capacidad de conectarse con sus estudiantes. Eso depende menos de un método que del deseo de abrirse a sus alumnos”.

5 – GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

La gestión de las escuelas debe considerar todas las finalidades propias de la educación. Hay que recordar que la sociedad no necesita solamente de profesionales, sino de gente que la sirva bien. Por lo tanto, la calidad de la educación de una escuela no puede ser medida solamente por el desarrollo intelectual de sus estudiantes, o solamente por la preparación para el trabajo.

Uno de los graves errores de la administración escolar actual es considerar las escuelas como simples empresas como las demás y administrarlas con los principios de la administración empresarial. Hoy día, no pocas escuelas contratan personas con esta formación para ejercer tanto su dirección, como la de todos sus departamentos.

Por cierto, hay que admitir que las escuelas también necesitan recursos financieros para pagar sus muchas cuentas. Las instituciones escolares también tienen departamentos típicos de instituciones comerciales, como Recursos Humanos, Contabilidad, Tesorería etc. En todo eso, las escuelas se parecen a las corporaciones. Pero, una escuela posee una misión específica diversa de las demás instituciones. Mientras éstas, principalmente las comerciales, son creadas simplemente para ganar dinero, las escuelas necesitan formar buenas personas y buenos ciudadanos. Para eso deben hacer cosas que las demás no necesitan hacer, por ejemplo: gastar dinero en deporte, arte, cultura y otras actividades que les son específicas.

Por eso, hay que administrar las escuelas con los principios no de la administración empresarial, apropiada para las corporaciones con fines de lucro, sino de acuerdo con los principios de la administración escolar. Eso vale principalmente para la

dirección general y para algunos departamentos específicos. Para los otros semejantes a los de las empresas, los ocupantes deben estar conscientes de que están utilizando principios empresariales en entidades no totalmente empresariales.

El trabajo educativo, principalmente el trabajo directo con los estudiantes en una escuela, es una actividad que demanda mucha dedicación y algún idealismo. A usted que ha decidido trabajar en una escuela, es el caso de hacerle esta oportuna pregunta: ¿qué ha motivado su decisión?

6 – Conclusión: ¡Sé como un lápiz!

Termino con una pequeña historia. Un abuelo estaba bromeando con su nieto. Tomó una hoja de papel y un lápiz y comenzó a escribir.

El chico, entonces, preguntó para quien él estaba escribiendo. Estoy mandando un recado para ti, y le estoy aconsejando a ser como un lápiz, dijo el abuelo.

Pero este lápiz no tiene nada de extraordinario, reclamó el niño.

Mira bien este lápiz, contestó el abuelo, y no te olvides de las lecciones que él te da:

1. el lápiz no hace nada sin ser dirigido por la mano de alguien. Tú también debes siempre actuar dirigido por alguien, que sea Dios.
2. La parte más importante del lápiz es su interior, o el grafito que está dentro. También tú, preocúpate más con tu interior que con tus apariencias externas.
3. Seguidamente el lápiz necesita ser apuntado para que siempre esté listo. Tú también cultívate continuamente para siempre estar pronto para servir.
4. El lápiz, cuando escribe, deja siempre su marca. También tú deja siempre una marca buena adonde pasas.
5. Este lápiz lleva una goma para borrar cuando se comete algún error. Tú también debes hacer las correcciones cuando sean necesarias. Pero, atención: si la goma se gasta antes del grafito, es señal de que estás errando demasiado...

UN DISEÑO CURRICULAR NUEVO PARA UNA NUEVA SOCIEDAD. LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Dr. Marino Latorre Ariño

Sumilla

El futuro ya llegó y se llama incertidumbre. No sabemos cómo va a ser la sociedad dentro de 20 o 30 años. ¿Cómo vamos a educar a los estudiantes de hoy para una sociedad desconocida? Sin embargo "Educar es enseñar a navegar por el océano de la incertidumbre apoyados en archipiélagos de certezas" (Morin, E. 2006). ¿Cuáles son esas certezas? Un conjunto de Capacidades-destrezas y Valores-actitudes que orienten a los estudiantes en su vida y les permitan aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida, llegando a ser ciudadanos honestos y solidarios. Esto les ayudará a navegar por el mar de la vida sin naufragar en sus arrecifes. Ese desafío lo debe asumir el estudiante, la familia y la escuela. Proporcionar un Modelo educativo que posibilite conseguir este fin es un aporte excelente y necesario para la escuela de hoy.

Introducción

Divido la charla en tres partes:

El contexto en el que se educa; ¿qué es educar hoy? ¿Quién educa?

El por qué y el para qué un diseño curricular nuevo.

El qué y el cómo realizar el diseño curricular.

El que tiene un por qué y un para qué pronto encontrará un cómo hacer.

La pregunta clave es: ¿Qué es educar y para qué sirve la educación?

Educar es formar integralmente a la persona: físico, psicológico, emociones y conciencia. La formación de la conciencia no es un problema de leyes, es un problema de educación.

"La educación no puede cambiar el mundo, pero puede formar personas que pueden cambiar el mundo"... Formar personas que sean parte de la solución y no del problema de la sociedad.

El escenario mundial ha cambiado

Si el contexto del mundo ha cambiado, las necesidades y desafíos que habrán de afrontar los estudiantes son diferentes y hay que educarlos de forma diferente.

La educación actual se asemeja a la situación de un actor de tragedias (Sófocles, Shakespeare, etc.) que mientras está concentrado encarnando su trágico papel unos

geniecillos malignos invisibles le van cambiando las bambalinas del escenario...; el público comienza a reír,... el actor se desconcierta.

¿Qué está pasando? ¿Por qué no llega mi mensaje a los espectadores? Lo que pasa es que:

El escenario ha cambiado y cuando el escenario cambia, cambia todo. No hay conexiones entre lo que se pretende transmitir y lo que quieren, esperan y necesitan escuchar los asistentes.

Al final el actor (y el docente) entra en desconcierto...

“Antes, los padres eran autoritarios, hoy lo son los hijos; antes los profesores eran héroes para los estudiantes, ahora son sus víctimas” (Cury, A.).

Primero hablaremos de la “nueva sociedad” en que vivimos y luego del “cómo educar en esa nueva sociedad”.

Características del nuevo escenario-contexto:

Volatilidad. Vivir la existencia como una yuxtaposición de diminutos instantes placenteros, sin tragedias ni problemas de conciencia; vivir en el encanto de estar desencantados; no hay metas a las que llegar; somos viajeros sin rumbo... “La búsqueda de Ulises ha llegado a su término cuando ha descubierto que no hay nada que buscar” (Nietzsche, F.). Es “vivir en el vacío”, (Lipovetsky, G. 1986). Tenemos “abundancia de medios y la escasez de fines”.

Hoy la razón, progreso y tecnología han caído en desgracia y ya nadie cree que puedan arreglar el mundo. Los grandes ideales sociales, religiosos, han desaparecido y ha surgido el “hombre light”, un ser superficial, lleno de cosas pero vacío de ideales valiosos, incapaz de asumir compromisos y responsabilidades.

Incertidumbre. No sabemos cómo va a ser la sociedad dentro de 20 o 30 años. No hay que esperar que llegue el futuro, pues el futuro ya llegó y “se llama incertidumbre” (Morin, E. 2006).

El pasado se llama historia y enseñanza, el presente se llama reto y desafío y el futuro es incertidumbre que inspira creatividad... El pasado y el presente están cargados de futuro... ¿Cómo vamos a educar a los estudiantes de hoy para una sociedad que aún no existe?

El hombre postmoderno ha perdido el fundamento; se acabaron las certezas; no hay verdades ni valores absolutos; solo hay verdades relativas que se alcanzan a través de “consensos sociales blandos”... “En la modernidad teníamos respuestas para casi todas las preguntas; ahora nos hemos quedado sin respuestas porque nos han cambiado las preguntas” (M. Benedetti).

¿Cómo educar a los estudiantes de hoy para una sociedad que aún no existe? He aquí la fórmula: "Educar es enseñar a navegar a los estudiantes por el océano de la incertidumbre apoyados en archipiélagos de certezas" (Morin, 2006). Es proporcionar las cartas náuticas que permitan orientarse en el mar proceloso de la vida para no naufragar en él. Esto les ayudará a navegar sin naufragar en los arrecifes y escollos.

Desarrollar en los estudiantes un conjunto de valores-habilidades emocionales y capacidades-habilidades cognitivas que orienten su existencia y les permitan aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida, siendo personas honradas y competentes en su profesión –honrados ciudadanos-- y, si es posible, buenos cristianos –hombres compro-metidos con su fe--. En definitiva se trata de educar la conciencia, la inteligencia y la voluntad-el corazón.

Complejidad. La nueva sociedad es una mezcla de lo diverso. Existe una relación entre lo “complexus” y lo “simplex”. Lo complejo se refiere a elementos diferentes que se unen componiendo una unidad mayor sin perder la originalidad de cada uno; el prefijo “cum” expresa “lo que está trenzado-tejido-unido en conjunto...” (los tapices).

Lo complejo son aquellas entidades que interactúan de manera no sencilla, y que se explican no por relaciones causa-efecto, sino que son multicausales. Este es el mundo de hoy todo actúa sobre todo, se produce el efecto mariposa, etc.; la mayor parte de los fenómenos que afectan al ser humano se producen sin saber por qué y cómo; son multicausales y solo se pueden explicar a través de la teoría del caos y de la probabilidad.

Alguien puede estar moviendo los hilos (Club de Bilderberg (1953): Organizar un nuevo orden mundial: 1. Gobierno mundial único. 2. Economía mundial neoliberal y 3. Religión única (New Age).

Ambigüedad. La sociedad se ha instalado en la subjetividad y en la el relatividad de los valores. No existe un norte definido. El bien y el mal son valores relativos; uno no vale más que el otro; nosotros no descubrimos el bien y el mal, sino que nosotros somos los que decidimos lo que es el bien y lo que es el mal.

Estamos en la “modernidad líquida” que es figura de la inestabilidad y del cambio; estamos ante lo líquido y gelatinoso... “Lo sólido conserva su forma que persiste en el tiempo, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente; los líquidos fluyen...” (Bauman, Z. 2005). Hoy se habla del “amor líquido” (Bauman, Z. 2005, a) para expresar lo frágiles que son las relaciones humanas.

Estamos en lo que se llama “la civilización del espectáculo”, (Vargas Llosa, M. 2012), es decir, de las apariencias y de figurar en la foto, ser parte de los escaparates del mercado... “Lo importante es aparecer en libros... Me importa un higo lo que digan de mí”, decía Sancho a Don Quijote.

En conclusión, estamos ante el ateísmo práctico, el agnosticismo y el relativismo generalizados, y todo ello enhebrado con la aguja del materialismo. En este contexto nos podemos preguntar: ¿Qué es el hombre? ¿Un vagabundo metafísico? ¡Ciertamente nunca ha ido la humanidad tan deprisa a ninguna parte...!

Solución:

“La crisis que actualmente vive el mundo, sólo se puede detener si existe una metamorfosis en la humanidad, a partir de una reforma del pensamiento y de la educación...” (Morin, 2006, p. 9). “El arca de Noé: la educación te salvará del diluvio” (M. A. Santos Guerra, 2014).

¿Qué es educar?

2.1. Educar es conseguir que la persona llegue a ser persona integral, que sea cada día “más plenamente humano” (J. Pablo II, 1980, nº 11). Es aprender la condición humana siempre en construcción; es crecer en humanidad como persona y en armonía con el contexto en que se vive (Cussianovich, A., 2015, p. 15); supone hacer que emerja la humanidad en cada persona (Morin. E, 2012, p. 86). Las escuelas y las universidades deben ser “laboratorios de humanidad”, (Benedicto XVI, 2011).

Hoy se habla de la educación integral del niño; en el siglo XIX y comienzo del XX utilizaban en Francia la expresión: “Éléver l'enfant tout entier” (Educar al niño de forma integral). Educar es, en frase de Zubiri, X. (2004) “desarrollar en la persona una inteligencia sintiente y un corazón inteligente”. Parodiando a Santos Chocano podemos decir que “educar es enseñar a comprender lo comprensible y a sentir lo incomprensible”.

La frase de Santos Chocano es: “Yo puedo comprender lo comprensible, y sentir lo incomprensible”.

En definitiva desarrolla los tres ejes de la persona: educación de la conciencia, educación de la inteligencia y educación de la voluntad-el corazón.

2.2. Jungmann, J. A. (1939, p. 20) define la educación como “la introducción del hombre en la realidad total”. ¡Educar es enseñar a apreciar el bien, la verdad y la belleza...! (Lo que Confucio decía: la verdad = satiam; el bien = sendram; la belleza = simram). Hablamos de la verdad, no solo de “la verdad intelectual”, ni de “las verdades parciales”, sino de “la verdad total”, que se llama sabiduría, y que orienta y da sentido a la vida. Las verdades parciales son como las estrellas (puntos de luz); la verdad total es como el sol que ilumina y da sentido y relieve al entorno, que orienta, guía y da vida.

“La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que las personas hagan lo que es correcto, sino que disfruten haciéndolo; no es solo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo;

no es sólo individuos con conocimientos, sino con [amor](#) al [conocimiento](#);
(...) no sólo personas justas, sino con hambre y sed de [justicia](#)"
(Ruskin, J., citado por Mellizo Sanz, C. (2010).

2.3. La tecnología: arma poderosa y peligrosa¹. Estamos ante “el ídolo de la tecnología”... Un desafío importante de la educación hoy es recuperar la educación centrada en la persona. Un colegio puede ser un bosque de tecnología y simultáneamente un desierto en humanidad.

A propósito del aprendizaje utilizando tecnología

Partimos del presupuesto que la tecnología por sí sola no resuelve los problemas de la educación; más aun, “sin educación” el Internet, las computadoras y la tecnología digital pueden ser muy peligrosas (Alan Kay). Por ser la tecnología un arma poderosa y peligrosa, hay que saberla “utilizar adecuadamente” (Schleicher, A. 2016).

No es una tesis comprobada que la mucha tecnología en el aula produzca mejores aprendizajes. La tecnología amplía los buenos resultados y amplifica los malos resultados... Todo depende de la utilización adecuada de la misma; eso es obra del docente.

En el ámbito de la educación lo primero que hay que preguntarse es el para qué --la pregunta educativa-- y después viene el cómo, --la metodología-- es decir, la tecnología que se puede y se debe utilizar en cada momento de la intervención educativa.

La tecnología es utilizada, a veces, como un signo de calidad educativa y un elemento de eficacia educativa. La tecnología digital puede ayudar a aprender más, -pues proporciona la información rápidamente y con ello posibilita generar conocimientos, etc.-- siempre y cuando el que la utiliza posea herramientas mentales y actitudinales adecuadas para poder utilizarlas. Para muchos estudiantes el “navegar por Internet” se convierte en “naufregar en Internet...”. “Cuanto más conectado, más desconectado”.

Lo esencial en la educación es que prepare personas capaces de “producir conocimiento a partir de la información de que dispone”, (McCarthy, M. J., 1991). Este es el gran desafío de la escuela y de la universidad. “Podemos tener tecnología cien y pensamiento cero”...

¹ J. Lanier (2011) ha escrito un libro titulado “*Contra el rebaño digital*”. Es un aviso contra la obsesión por la tecnología y por el Internet, al primar lo digital sobre las personas, --la cultura nerd-- en la que prima la cantidad sobre la calidad, los gritos y escándalos sobre las ideas. Zadie Smith, (The New York Review of Books) ha dicho de este libro: “Este es el libro más importante escrito hasta la fecha (2011) sobre nuestro mundo cada vez más digitalizado. Será recordado como el manifiesto que salvó a la humanidad al límite de la extinción, o como el último mensaje inteligente de una especie obsoleta”.

El educador es irremplazable, pues una máquina puede aportar datos, información, etc., pero nunca el calor humano, el afecto, la acogida, la comprensión, la motivación y la mediación adecuada, cuando sea precisa. Una educación sin el encuentro personal estudiante-docente, se puede convertir en un panteón de verdades. “Un profesor que puede ser sustituido por una máquina, debe ser urgentemente sustituido” (Arthur Clark).

¿Quién educa? Familia, el maestro y la comunidad educativa

3.1. “La familia es el lugar más peligroso de la sociedad moderna...” (A. Guidens, 1991). En ese ámbito se producen los hechos más importantes en la vida de la persona:

Se es amado y respetado.

Se es apaleado y menospreciado.

Se vive en un ambiente de paz o de inseguridad.

Se vive en un ambiente de violencia y de maltrato.

Se trata con cariño y respeto o con desprecio y despotismo.

La educación en la familia se consigue con una mezcla equilibrada de ternura y exigencia. “El niño se forma en la familia y en la escuela, con una mezcla bien dosificada de exigencia-rigor y ternura y amor”.

3.2. El educador-maestro. Después de la familia, la educación delegada sucede en el aula de clase y depende, en gran parte, del profesor.

Quiero recordar cosas evidentes:

Los niños son niños una sola vez en la vida y lo son por poco tiempo

Los niños tienen el derecho a tener una buena educación.

¿La tendrán, sí o no? Todo depende de la suerte.

Sí: le tocó un buen maestro y buenos padres.

No: le tocó un mal profesor y malos padres.

Puesto que todo niño tiene el derecho a tener una educación de calidad, “el tener un buen maestro es el primer derecho de todo niño, igual que tener unos buenos padres” (Tonucci, F., 2012).

El ideal del educador es una persona adulta, responsable, creativa, dinámica, comprensiva y alegre que está capacitada para trabajar en equipo y sabe armonizar fe, cultura y vida.

La regla de oro del espíritu de la pedagogía educativa de Marcelino Champagnat. “Para educar a los niños hay que amarlos y amarlos a todos por igual”, (Furet, J. B., 1955, p. 550) porque “la educación es sobre todo obra del corazón”. Antoni Zabala dice: “Los alumnos no aprenden lo que les enseñamos, nos aprenden a nosotros”.

Existe la teoría de “las neuronas espejo” a través de las cuales detectamos los estados emocionales de otras personas.

Historieta del maestro chino:

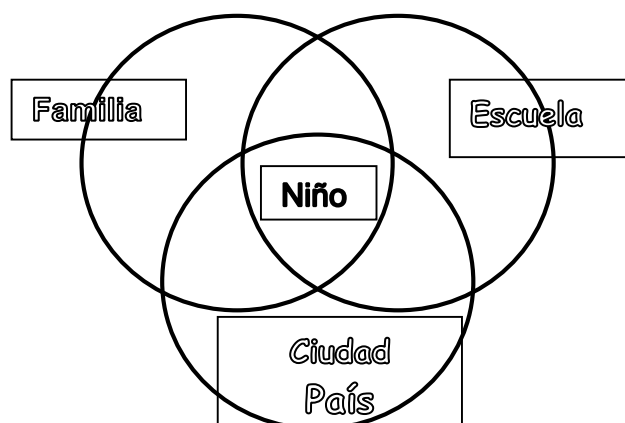
Entra en clase arrastrando los pies un viejo maestro chino, los estudiantes se ponen de pie, el maestro inclina la cabeza, y los saluda diciendo: “Queridos alumnos, gracias por asistir a mi clase hoy. Espero que algo de lo que voy a compartir con vosotros os resulte significativo y relevante”.

Preguntado este anciano maestro por un observador occidental (T. Gerver) el porqué de su modo de actuar, contestó:

“Cada día me coloco ante estos jóvenes, que me miran con sus caras llenas de expectación y de esperanza... Al mirarlos, pienso en mi interior que en algún pupitre, en esta aula, podría estar sentada la persona que encuentre la cura para el cáncer, o la solución para lograr la paz en el mundo. Podría ser la persona que componga la siguiente gran sinfonía que conmueva a la humanidad. Podría ser un futuro líder político, médico, enfermero, maestro, ingeniero, medallista olímpico... No lo sé, pero lo que sé es que están ahí y mi trabajo es identificar y nutrir ese talento, no solo por su propio beneficio, sino por el posible beneficio de toda la humanidad. ¿Existe una responsabilidad mayor o una oportunidad mejor que esa en la vida? Me considero afortunado, y por esta razón les doy las gracias” (Gerver, R. 2010, p. 24).

3.3. La dimensión comunitaria de la educación. No creo en “el individualismo del genio” pues el proceso pedagógico es muy complejo. Se educa en comunidad y en familia; una comunidad es una red de relaciones, cuyo lenguaje esencial es la confianza.

“El trabajo de una persona lleva la firma del que lo hace; el trabajo de una comunidad lleva la firma de Dios” (Madeleine Débrel). Lo dice Platón: “La verdad es cosa de humanos que viven juntos y que discuten con benevolencia.



Hay una palabra en lengua zulú (una tribu de Sud-África) que lo expresa acertadamente: UBUNTU (yo soy con vosotros; yo soy en tanto en cuanto tú eres, yo soy como soy a causa de que tú eres tú) También lo expresó Jean Paul Sartre: “Cada uno es según lo que hace con lo que los demás han hecho con él”.

Desafíos a los profesores de los colegios católicos

Por definición, toda institución está “guiada por los valores”. Lo único que hay que preguntarse es: ¿Qué valores ocupan el asiento del conductor?

4.1. Hay valores-dimensiones “no negociables” –es decir, esenciales-- en la educación católica (Turú, E., 2015):

Ser buscadores de Dios (testigos apasionados de Dios, Benedicto XVI).
Ser tejedores de fraternidad universal (tejer es una ciencia y un arte).
Anunciadores de la Buena Nueva de Jesús a los hombres (niños y jóvenes).

“La educación de la persona en un colegio católico no puede limitarse a una propuesta educativa de los valores que derivan del Evangelio, sino que la educación católica ha de ayudar al encuentro personal con el Dios vivo que muestra la fuerza reveladora de su amor y su verdad” (tener la experiencia espiritual-personal de Spoleto, de Francisco de Asís, o Agustín de Hipona en el huerto de Ostia, etc.).

Se educa cristianamente no desde la dogmática y la apologética sino a través de la pedagogía del: “Ven y lo verás”; desde “el acercamiento narrativo-experiencial a la fe,” tomando el ejemplo de la Biblia en la que se narra la experiencia de la acción de Dios en favor de su pueblo; el Dios de la Biblia es el que nos sacó de Egipto, nos condujo por el desierto, el que se rebeló en el Sinaí, el que nos les hizo entrar en la tierra prometida, etc...

Juan y Andrés son llamados por Jesús, pasan la tarde con Él y cuando Andrés regresa a casa, se encuentran con Pedro, su hermano, y le dice: “Hemos encontrado al Mesías...” (Jn. 1, 37-41).

El pasaje de los discípulos de Emaús (Lucas 24) es el más claro para expresar el acercamiento narrativo-experiencial a la fe. Los discípulos salen de Jerusalén solos y regresan a Jerusalén solos, pero cambiados; ha habido una narración experiencial, una interpretación de los hechos vividos... y ha ardido su corazón...

La finalidad es “formar buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Formar personas con recta conciencia, la inteligencia y el corazón.

¿Quiénes son los pobres de hoy?

Los nuevos pobres de hoy no son tanto los pobres económicos, --los que viven en la periferias-- sino los carentes de sentido en su vida, los huérfanos de toda referencia moral, los desprovistos de criterios que les permitan y faciliten la convivencia con los demás. La “opción preferencial de Jesús por los pobres” se puede realizar desde la escuela católica, pues la escuela católica se ha convertido, para muchos niños, en el único lugar que tienen para oír hablar de Jesucristo y del evangelio.

4.3. La escuela católica debe desarrollar la identidad personal en los estudiantes. La finalidad última de la escuela es formar-transformar a las personas. Dar identidad es “aportar sentido”, es no solo dar el “qué”, sino el “para qué”... Dar razones para vivir.

Educar es dar sentido a la vida (Frankl, V. 1991). He ahí un gran desafío para la educación. Se ha perdido el sentido del misterio inherente a la persona humana. El profesor no debe ser solo “un peda-gogo”, debe ser, sobre todo, “un mista-gogo” --el que introduce e inicia en el misterio de la vida-- que permita al estudiante contestar, dentro de sus posibilidades, a las preguntas: ¿Quién soy yo? ¿Qué hago en este mundo? ¿A dónde voy? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué me es lícito esperar?

5. ¿Cómo bien-educar?

5.1. Amar y respetar a los estudiantes

Una vez un profesor escuchó decir a un colega:

- “A mí no me pagan por agradar o querer a mis alumnos; a mí me pagan por enseñarles; hecho esto ya he cumplido”.

La respuesta fue: “Los niños no aprenden de la gente que no les agrada”.

El aprendizaje debe ser “significativo” para que pueda ser aprendido. Y para que “el aprendizaje sea significativo” el primero que tiene que “ser significativo para el estudiante es el profesor...” No puede haber un aprendizaje significativo sin una relación significativa entre el estudiante-profesor. Si el estudiante no acepta el

mensajero, ¿cómo va a aceptar el mensaje que trae el mensajero? "La [enseñanza](#) que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de [corazón](#) a corazón" (Hendricks, H. G.). Todo esto solo es posible si existe un vínculo emocional entre el estudiante y el docente a través del diálogo y de la empatía. Si no es así en lugar de dejar huella, puede dejar cicatrices... y a veces heridas, que es lo peor.

Educar requiere: "Respetar y amar a los niños".

5.2. "Las Escuelas DOS..."

Escuelas a las que quieren asistir los estudiantes aunque estén enfermos y que no buscan la excusa de la enfermedad para no ir a la escuela...

Escuelas que enseñan conocimientos para ganarse la vida, pero, sobre todo, escuelas que enseñan a vivir a los estudiantes.

Escuelas en las que los profesores asisten no como una penosa obligación, sino como una gozosa necesidad...

Hay que lograr que el estudiante vaya en pos del maestro y del aprendizaje y no éstos en pos de él.

Escuelas en las que los estudiantes se encuentran a gusto y en las que el estudiante va en busca de la sabiduría y no la sabiduría en busca del estudiante...

¿Qué son las escuelas DOS? Son escuelas en las que abunda la dopamina, la oxitocina y la serotonina... (neuro-transmisores y hormona del amor y la felicidad, del bienestar, de la felicidad, sentirse a gusto haciendo lo que se hace, entrar en el estado flow, etc.). El amor libera estas sustancias... por eso estamos felices y contentos cuando amamos y cuando somos amados.

Que las clases susciten adrenalina (emoción positiva que impulsa a la acción) y no cortisol (hormona del bloqueo, ansiedad, inhibición, irritación, etc.).

Ken Robinson, ha escrito un librito: "El elemento". En él se habla del "punto" como el lugar de encuentro de: las aptitudes, las aficiones o hobbies y el contexto en que vive una persona. Cuando los tres se encuentran en una persona ésta se encuentra "en su elemento" y pasa horas y horas realizando aquello que le gusta hacer y de ese modo aprende con facilidad. La serotonina y la dopamina hacen su trabajo... Ahí surge el desarrollo de la inteligencia y el talento de forma natural.

En conclusión, el mejor servicio que un profesor puede prestar a un niño es enseñarle a aprender a aprender por sí mismo, ayudarle a desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas –Capacidades-destrezas-- y emocionales –Valores-actitudes-compromiso personal y auto-regulación emocional-- para que pueda utilizar lo aprendido –aprendizaje funcional-- y desarrollar una actitud de aprendizaje en las diferentes experiencias de la vida.

5.3. Lo que siempre ha funcionado en educación

Pregúntense:

¿Qué he descubierto en mi labor docente durante mis años de experiencia profesional, que haya funcionado? Para concretar mejor la idea: decid en una palabra “algo que hayáis descubierto en la práctica docente que os haya funcionado”.

La relación es la clave del aprendizaje del estudiante.

El estilo empático posibilita que el estudiante sea realmente el protagonista de su proceso de aprendizaje.

“Lo afectivo es lo efectivo...” dice la Psicología. La herramienta más básica para un educador es la competencia de la empatía.

En resumen, cuidar la educación emocional... Somos seres emocionales, no solo lógicos. Tanto es así que podemos afirmar que el razonamiento lógico tiene unos 12.000 años y las emociones tienen millones de años.

Texto: No hay aprendizaje sin emoción -- Sentir pensando y pensar sintiendo...

“Solo se aprende aquello que se ama...” (Mora, F. 2013). El mismo autor sigue:

“...es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza. La elaboración de las emociones corresponde al sistema límbico o cerebro emocional.

(...) Lo que se ve, se oye, se toca, se paladea o se huele, etc. es identificado y tras ser analizado sin significado emocional alguno por las áreas sensoriales de la corteza cerebral, pasa por el filtro del sistema emocional y es allí donde a esas percepciones sensoriales, ya creadas, se las acuña con la etiqueta de bueno o malo, atractivo o rechazable interesante o soso.

Después de que esa información se colorea con un significado emocional pasa a las áreas de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamientos, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas. (...)

Cognición-emoción es un binomio indisoluble que nos lleva a afirmar que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es aprender y enseñar.”

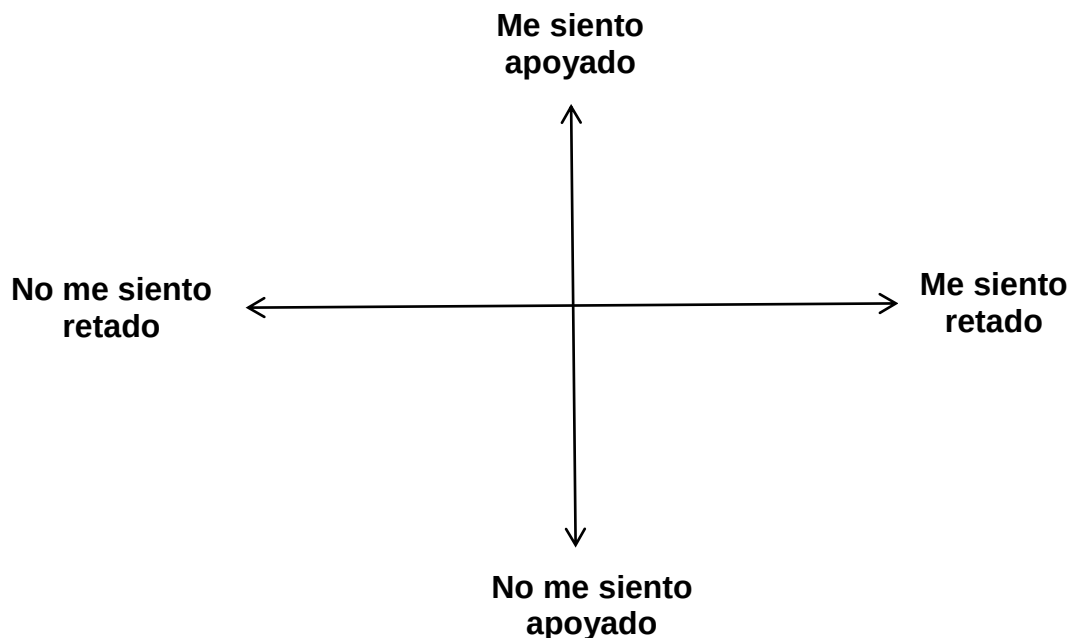
Según los neuro-científicos (Damasio, A.) “no hay aprendizaje a sangre fría...

FÓRMULA DEL ÉXITO

Se puede hacer una encuesta a los estudiantes sobre su situación frente a las dos variables: a) sentirse retado a... y b) sentirse apoyado para...

Estas dos variables relacionan lo que afirma en esta frase: “El aprendizaje se produce no cuando alguien (profesor) quiere enseñar –apoyar al estudiante–, sino cuando alguien (estudiante) quiere y puede aprender –sentirse retado–”.

Actuemos en consecuencia según los resultados:



Fuente: Mary Jean Gallagher – Conferencia en la UMCH – Lima - 17 de junio 2015.
Nota: M. J. Gallagher era Vice-Ministra de Educación del Estado de Ontario de Canadá en la fecha de la conferencia.

5.4. La pedagogía del delantal es la escuela del servicio y de la solidaridad que pone en el centro de la propuesta educativa el concepto de “servicio a la comunidad”... Es una manera excelente de “formar personas para los demás...” Entendemos el aprendizaje de la solidaridad y del servicio desde la lógica de la gratuidad, del don y de la responsabilidad, para contribuir al bien común.

El aprendizaje a través del servicio se realiza en situaciones reales, tiene propósitos definidos y normalmente resultados significativos; exigen esfuerzo al estudiante y conlleva planificación, revisión del progreso, comunicación y reflexión sobre los resultados y el aprendizaje personal.

Se expresa a través de una acción de voluntariado no remunerada. Posibilita la creación de vínculos con determinados grupos o comunidades; las actividades implican no solo “hacer cosas con los demás” sino “hacer ciertas cosas por los demás y para los demás” y desarrollar un compromiso solidario con ellos.

No podemos confundir el aprendizaje de la solidaridad con “visitas turísticas solidarias ocasionales a personas necesitadas...”

El aprendizaje basado en el servicio permite tener experiencias profundas y transformadoras, de gran trascendencia para las vidas de los estudiantes. Que el estudiante desarrolle más la “experiencia de dar” que la de “recibir”... “Una mente que se abre a una nueva idea (más aun la que es impactada fuertemente por un sentimiento y una certeza), jamás regresa a su tamaño original” (Einstein, A.).

El eslogan de una educación solidaria podría ser: “Estudiar para saber, saber para crear y crear para compartir”.

¿Cómo conseguir eso? Nosotros proponemos el Paradigma socio-cognitivo-humanista (Román, M. y Díez, E. (2005), Latorre, M. y Seco del Pozo, C. (2016) y Latorre, M. (2016) que permite estudiar el fenómeno educativo a través del Paradigma cognitivo de Piaget-Ausubel, Bruner, Novak, etc. y del Paradigma socio-cultural-contextual de Vygotsky-Feuerstein, así como las teorías del Procesamiento de la información, de Rumelhart, D. E. y Mc Clelland (1986).

6. Un nuevo diseño curricular

Quiero hacer una precisión. Cuando hablo de un nuevo diseño curricular me refiero a un “diseño provisional”... No hablo del “diseño curricular definitivo que es capaz de resolver todos los problemas de la educación”. Nunca una teoría o una concepción del aprendizaje-enseñanza podrá ser “buena para siempre”... Por el contrario, hay que tener una actitud responsable con la verdad y ser críticos con las teorías que hablan de la educación.

6.1. Paradigma Sociocognitivo-humanista

El paradigma Socio-cognitivo-humanista nos permite estudiar el fenómeno educativo a través del Paradigma cognitivo de Piaget-Ausubel, Bruner, Novak, etc. y del Paradigma socio-cultural-contextual de Vygotsky-Feuerstein, así como las teorías del Procesamiento de la información, de Sternberg, R. J., Rumelhart, D. E. y Mc Clelland.

Este paradigma ha sido propuesto, por Román, M. y Díez, E. (2004) (2008) a partir de los años 2000 al percibir que los planteamientos tradicionales y conductistas no tenían sentido en la Sociedad del conocimiento y desarrollado en Perú por la UMCH, desde el año 2002.

Quien aprende es el estudiante (Piaget, Ausubel), pero el estudiante aprende en un contexto determinado a través de la actividad y de la mediación de la cultura social (Vygotsky y Feuerstein). En la sociedad en que vivimos, la unión de los dos paradigmas para formar el Paradigma sociocognitivo puede dar respuesta a los planteamientos de desarrollo de competencias en la educación, pues este paradigma:

Es un paradigma científico, pues utiliza el método científico inductivo y deductivo.

Es un paradigma constructivista, pues “el estudiante es el principal constructor de su aprendizaje al contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos”. Ello implica un proceso inductivo –recogida de hechos y experiencias– y deductivo –búsqueda de explicaciones a los mismos--.

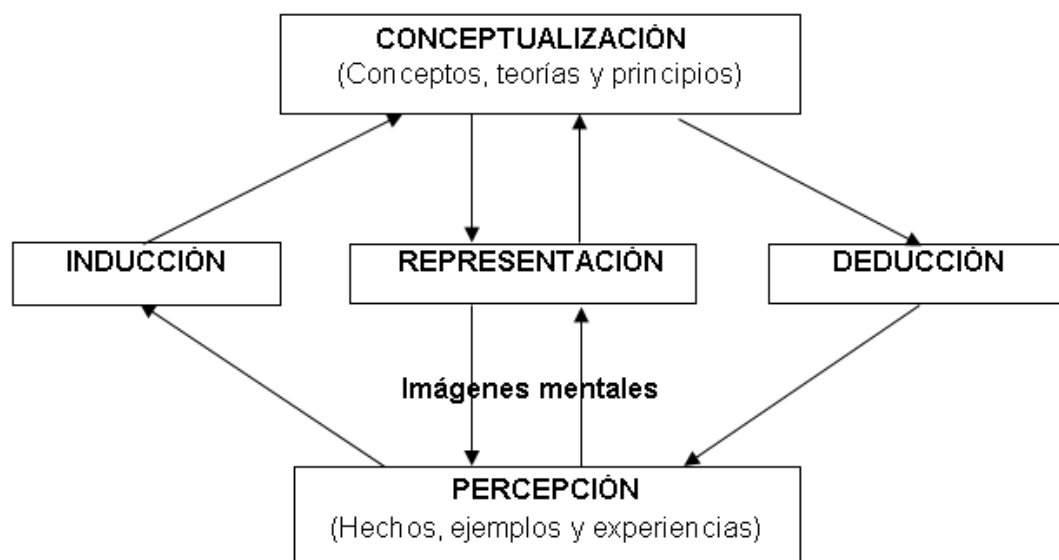
Es humanista y para ello, en el diseño curricular se programan, trabajan y evalúan valores y actitudes.

El aprendizaje es significativo y funcional. Considera que el estudiante sólo aprende cuando encuentra o asigna sentido y significado a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere:

- que el contenido aprendido sea significativo
- que el que aprende tenga suficiente desarrollo cognitivo para comprender lo aprendido
- partir de las experiencias y conocimientos previos del estudiante;
- establecer relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos, por medio de jerarquías conceptuales.

Todo lo anterior explica que este principio de la Pedagogía: “Se aprende, no cuando alguien quiere enseñar (el docente), sino cuando alguien quiere y puede aprender” (el estudiante).

Por otra parte sabemos ya desde Aristóteles, que el aprendizaje se produce siguiendo los tres pasos siguientes: percepción, representación mental de lo percibido y conceptualización. De esa manera utilizamos para aprender el método inductivo, (inducción), el deductivo (deducción) o ambos conjuntamente, lo cual constituye el método científico.



El Paradigma Socio-cognitivo-humanista y el Modelo didáctico que permite aplicarlo en el aula que tiene un Diseño curricular propio que se realiza utilizando el Modelo T, como marco conceptual que sintetiza los elementos del currículum, de la competencia y que permite a los estudiantes desarrollar capacidades-destrezas, valores-actitudes (como fines), utilizando como medios los contenidos y los métodos y técnicas metodológicas de aprendizaje (como medios).

6.2. ¿El paradigma Socio-cognitivo-humanista da respuesta a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI? Creemos que sí, siempre que, en el Diseño curricular, se cumplan las siguientes condiciones:

6.2.1. El estudiante es el centro del proceso educativo y el profesor realiza la labor de mediador. El estudiante a través del trabajo activo debe desarrollar herramientas mentales para aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida (capacidades, destrezas y habilidades) y herramientas emocionales-afectivas que le permitan autoregular el aprendizaje, dar sentido a su vida y saber vivir con los demás (valores y actitudes). De esta forma las Capacidades y Valores son los objetivos cognitivos y afectivos (fines) que se desarrollan por medio de los contenidos de las distintas áreas y de los métodos de aprendizaje (medios). Así podemos hablar de inteligencia cognitiva (capacidades-destrezas) e inteligencia emocional (valores-actitudes). Se opta decidida-mente por una educación en valores que permiten a la persona insertarse en la sociedad en la que vive como un sujeto responsable, valioso, dinámico y creativo.

6.2.2. El aprendizaje es prioridad frente a la enseñanza; el estudiante construye su conocimiento, convirtiéndose en protagonista del proceso. Ya no hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje sino de procesos de aprendizaje-enseñanza. Esto implica, compromiso personal para aprender. Se puede resumir en estos cuatro concep-tos:

Aptitudes >>>>>>> actitudes

Talento >>>>>>>> hambre (de aprender... compromiso)

Todo esto requiere:

6.2.3. Potenciar en los estudiantes habilidades más o menos generales –capacidades-valores, entendidas como herramientas mentales– para aprender los contenidos. Entre las capacidades ocupan un lugar especial la comprensión, la expresión, el manejo de la información, los pensamientos crítico y creativo-innovador, el pensamiento resolutivo, el pensamiento ejecutivo, etc. para aprender a aprender de forma personal y permanente durante toda la vida.

“La inteligencia académica-cognitiva no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades –o de oportunidades– a las que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida” (Goleman, D. 1996).

El último documento del Forum Económico Mundial (marzo, 2016) propone 16 competencias para toda la vida. De ellas hay 6 competencias duras y 10 que son blandas; he aquí algún ejemplo de las blandas: Trabajo en equipo, tolerancia, curiosidad, constancia, compromiso, adaptabilidad, capacidad de liderazgo, respeto a la cultura social, empatía, respeto, etc.

¿Qué competencias deberían desarrollar los actuales estudiantes? Le preguntan a R. Gerver y responde: “Creatividad. Innovación. Autoconfianza. Independencia. Deben ser personas comunicativas y con visión de futuro. Deben indagar y cuestionárselo todo. El sistema tradicional enseña certezas, conocimientos y reglas. Es un aprendizaje previsible. El reto está en formar a futuros adultos capaces de gestionar la incertidumbre. No debemos olvidar las asignaturas tradicionales, pero hay que ofrecer mucho más a los estudiantes”.

6.2.4. Potenciar el cultivo de la dimensión axiológica de la persona, que evite dejarnos indefensos ante cualquier ideología, sistema político o económico, secta religiosa, etc. Se trata de saber vivir como personas con pensamiento crítico y creativo. Construir personalidades con valores.

6.3. La Sociedad del conocimiento reclama nuevos roles al profesor; el maestro será mediador del aprendizaje de “la cultura social e institucional” y también “arquitecto del conocimiento”. El aprendizaje no es sólo individual, es, sobre todo, grupal, en el marco de comunidades de aprendizaje. En consecuencia, las nuevas funciones del maestro, que emergen de la realidad social en que vivimos se pueden concretar en estas dos:

el maestro como mediador del aprendizaje de la cultura, modelo y ejemplo de los estudiantes. Como afirma Morin, E. (2006) “el problema no es meramente epistemológico, sino ético; es ciencia y es conciencia...”

Al maestro ahora se le nombra de otra manera y las nociones que a su alrededor se construyen forman una nueva tipología de ese sujeto, del que se dice que es: diseñador de ambientes de aprendizaje, mediador cognitivo, interlocutor, diseñador de estrategias de aprendizaje, comunicador, creador de conflictos cognitivos, y en tanto enseña a aprender, es un guía cualificado, mediador de aprendizaje, y orientador del proceso curricular...etc. (Barragán, C. F. (2007).

“Los profesores deben convertirse en arquitectos del conocimiento, no en carteros” (Mills, G. (2010).

Todo esto exige “desaprender”; exige un “desprogramarse” de los viejos modelos conductistas en la formulación de los fines u objetivos y en la forma de intervenir en el aula. En el presente y en el futuro el maestro debe ser un estudiante en proceso de aprendizaje continuo. “Las analfabetos del futuro serán, no los que no sepan leer ni escribir, sino los que no sepan desaprender, aprender, reaprender...” (Alvin

Toffler, 1997). “Quien quiere hacer algo encuentra el medio: quien no lo quiere hacer, encuentra excusas...” (Proverbio árabe).

6.4. El paradigma acoge las modalidades más actuales de aprendizaje colaborativo. Necesita aplicar nuevas formas de trabajar en la clase; hay que evitar la pasividad de los estudiantes durante la clase magistral del profesor y asegurar su actividad mental durante el mayor tiempo posible, desarrollar en los estudiantes capacidades y competencias. El Diseño curricular implementado permite introducir:

Actividades, como estrategias de aprendizaje diseñadas por el profesor. Es la expresión del aprendizaje por competencias.

Aprendizaje por indagación.

Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos.

PAAS = Programación de Actividades de Aprendizaje Significativas y desafiantes.

Fleeced classroom –la clase invertida o al revés--.

La forma de evaluar está en sintonía con la forma de impartir la clase.

Si prioriza el aprendizaje personal y colaborativo; en primer lugar el estudiante se enfrenta con el desafío que supone la actividad –aprendizaje intra-personal-- y después compartir en pequeño grupo lo realizado de forma personal --inter-aprendizaje--.

La enseñanza no debe limitarse a reproducir lo que se ha aprendido, sino a que puedan extrapolar el aprendizaje y utilizar los conocimientos en situaciones de la vida –funcionalidad del aprendizaje--.

7. Diseño curricular – Programación general y específica

Los elementos básicos del Diseño curricular de asignatura son:

7.1. Programación general y Modelo T anual

El diseño curricular que proponemos se enmarca dentro del paradigma Sociocognitivo-humanista y en la teoría tridimensional de la inteligencia escolar. Dichos elementos los recoge el Modelo T, que es una representación sintética del currículum, de los cuatro pilares de la educación, de los elementos de la inteligencia escolar y de la competencia.

Esta nueva forma de planificación en el aula, no quiere ser ni exclusiva ni excluyente, siendo capaz de actuar como una planificación de aula global, sintética, sistémica y coherente y de hecho se convierte en un mapa mental profesional del docente que sirve de guía global de su acción profesional.

La programación general incluye los paneles de competencias, capacidades-destrezas del área por niveles y sus definiciones, así como los procesos mentales de las destrezas y los métodos y técnicas metodológicas de las mismas.

A continuación se coloca el panel de valores y actitudes de la I. E. y sus definiciones.

Los contenidos de la asignatura presentados de forma arquitectónica: por bloques y capítulos-temas.

Se colocan los métodos de aprendizaje y técnicas metodológicas.

Veamos para qué sirven los distintos elementos de este marco conceptual de la asignatura, presentado en el Modelo T.

7.2. Programación específica: Unidades de aprendizaje

Cuando se habla de programación específica nos referimos a la programación de las Unidades de aprendizaje. La función de las Unidades de aprendizaje es concretar en la intervención en el aula la programación general. Es una programación concreta y específica para aplicar en el aula. Está formada por las actividades que se diseñan para que el estudiante aprenda los contenidos del área correspondiente y desarrolle habilidades --destrezas-- y actitudes.

Las actividades son estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje, diseñadas por el profesor y constan de (destreza + contenido + técnica metodológica + ¿actitud?). Las actividades pretenden desarrollar capacidades a partir de las destrezas, y valores a partir de las actitudes, utilizando como medios los contenidos y métodos de aprendizaje. De esta manera el estudiante aprende a pensar y a querer --desarrollamos capacidades y valores-- aprendiendo los contenidos y las habilidades de cada área.

7.3. La evaluación del desempeño de los estudiantes. Son descriptores y evidencias específicos de lo que los estudiantes saben y de lo que saben hacer con los conocimientos. La evaluación se centra en los fines --evaluación de capacidades y competencias, a partir de las destrezas-habilidades, de valores-actitudes, siendo los contenidos y métodos de aprendizaje los medios para conseguir dichos fines.

La evaluación de capacidades-destrezas se realiza de forma cuantitativa y cualitativa, según sea el objeto de la evaluación, utilizando matrices de evaluación, siendo los indicadores las destrezas de la actividad.

Los valores y actitudes se evalúan por medio de escalas de observación sistemática (listas de cotejo), individualizadas o por rejillas de observación de las micro-actitudes correspondientes a los valores, pudiendo ser auto-evaluación, co-evaluación o hetero-evaluación.

Hay que advertir que se evalúa lo que se ha trabajado en el aula. Los criterios de evaluación son las capacidades y valores, y los indicadores de logro o estándares de aprendizaje son las destrezas y actitudes. El estándar define el nivel de desarrollo que se espera en cada grado y asignatura.

Hay varias formas de realizar la evaluación de los estudiantes. Hay evaluaciones de proceso --evaluaciones cortas, frecuentes y de retroalimentación del profesor y los

estudiantes-- y la evaluación final de la Unidad de aprendizaje o de final de bimestre-trimestre, que abarca todo un tema o varios temas y es más extensa y compleja; certifica el grado de aprendizaje de los contenidos estudiados y el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales en ese momento del proceso. Dichas evaluaciones están en función de las actividades que se han trabajado en el periodo de tiempo que se evalúa.

SCURSUS SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación está ligada a la enseñanza. “Dime cómo evalúas y te diré como enseñas y dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas”...

La evaluación es el talón de Aquiles de la educación. El origen está en que muchas veces los profesores no saben los fines que quiere conseguir durante la intervención pedagógica en el aula.

Desde siempre, la manera más usada en las escuelas para evaluar a los estudiantes se basó en hacerles una serie de preguntas que admiten una única respuesta correcta utilizando básicamente la memoria. Esta evaluación quería determinar “cuánto contenido recordaba el estudiante”...

Sólo unos pocos profesores --usualmente los mejores-- se atrevían a “tomar pruebas a libro abierto”. Por esta razón, el principal enemigo de los docentes durante un examen siempre fue la copia.

“La mayor parte de los exámenes escolares que responden los estudiantes en los países de Iberoamérica se pueden responder rápidamente con ayuda de un teléfono inteligente (smartphone)” (A. Schleicher, A. (2016).

“No comprendo por qué la escuela excomulga a los copiadores, a quienes copian durante los exámenes, si la escuela toda es un templo a la copia, a la copia cultural. ¿Quién copia más que un profesor?” (de Zubiría, M. 1994, p. 140).

NUEVA VISIÓN DE LA EVALUACIÓN

¡Hagamos la copia obligatoria! (Bilinkis, S. 2014, p. 242). La habilidad necesaria para el mundo del siglo XXI no es ya recordar de memoria datos sobre un tema en particular. La clave ahora es saber:

- 1) encontrar la información relevante sobre ese tema;
- 2) validar la credibilidad de las fuentes; y
- 3) ser capaz de organizar información de múltiples fuentes de manera coherente y producir conocimiento a partir de ella.

Por eso, la propuesta es cambiar por completo la manera de evaluar y basar los exámenes en tres reglas simples:

Todo examen debe proponerse conocer si el estudiante:

- 1) Sabe manejar información sobre un tema determinado –no tanto recordar información--. Para ello deberá buscar de fuentes válidas y confiables y saberlas referenciar, analizar, clasificar, organizar la información, procesarla y después producir conocimiento con ella.
- 2) El resultado de unir el material de producción propia y el de terceros, debe ser un trabajo bien estructurado y construido, coherente, sin duplicaciones, redundancias ni fragmentos extemporáneos (Bilinkis, S. 2014, p. 242) y realizar una exposición oral o escrita clara, bien estructurada y coherentemente construida.

Muchos estudiantes estudian para aprobar exámenes y poder olvidar inmediatamente después aquello de lo que se han examinado. Hoy se pide al estudiante que en lugar de promover la habilidad de memorizar los conocimientos a corto plazo, la nueva evaluación permita determinar cómo maneja la información y las habilidades que debe tener para ser “creadores de nuevo conocimiento”.

Cualquier estudiante que sea capaz de hacer esto, estará mucho mejor preparado para vivir en el mundo del siglo XXI que aquel que puede repetir de memoria todos los ríos del mundo con sus afluentes de la margen derecha e izquierda, etc.

“La diferencia entre información y conocimiento es muy antigua... La información es conocimiento dado por otro y almacenado” (Dewey, J. 1910), el conocimiento es producido por uno mismo, aun partiendo de insumos proporcionados por otros, pero siempre reelaborados-metabolizados por cada uno...

Cuento: El congreso de los dinosaurios

REFERENCIAS

- Aparecida (2007). Documento de Aparecida.
- Ausubel, D. y col. (1989). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Méjico: Trillas.
- Barragán, C. F. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del Paradigma cognitivo en la educación en Colombia. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 7, Nº 3.
- Bauman, Z. (2005 a). El amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Benedicto XVI (2007). V Conferencia general del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, Discurso inaugural, 12/05/2007).
- Benedicto XVI, (2011). III Congreso mundial internacional de estudiantes. Vaticano, Roma.
- Bilinkis, S. (2014). Pasaje al futuro. Guía para abordar el viaje al mañana. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cussianovich, A. (2015). Pedagogía de la ternura. Aprender al condición humana. Lima, Perú: IFEJANT.
- Frankl, V. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona, España: Herder
- Frères Maristes, (1855). Le Guide des Écoles. Lyon, France: Librerie Perisse Frères.
- Gerver, R. (2010). Crear hoy la escuela del mañana. Madrid: Innovación Educativa, S.M.
- Juan Pablo II, (1980). Discurso a la UNESCO.
- Jungmann, J. A. (1939). Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung. Freiburg.
- Latorre Ariño, M. y Seco del Pozo, C. J. (2016). Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Teoría, programación y evaluación. Lima, Perú: Santillana.
- Latorre Ariño, M. (2016). Teoría y paradigmas de la educación. Lima: SM.
- Lipovetsky, G. (1986). La era del vacío. Barcelona, España: Anagrama.
- McCarthy, M. J. (1991). Domine la era de la información. Barcelona, España. Robin Boo.
- Mellizo Sanz, C. (2010). Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos89/teoria-del-amor-ensenanza/teoria-del-amor-ensenanza.shtml>
- Mills, G. (2010). "Global Education Forum 2010". Recuperado de:
<http://aprenderapensar.net/2010/10/20/gareth-mills-y-sir-ken-robinson-en-el-global-education-forum-2010/>

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama (6ª edic.). Madrid: Alianza editorial.

Morin, E. (2006). Modelo educativo. Hacia un nuevo horizonte en educación. Sonora, México: Universidad de Hermosillo.

Morin, E. (2012). Où va le monde? L'Herne, France: Carnets.

Peters, R. S. (1969). El concepto de educación. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (2004). Aprendizaje y currículum. Madrid, España: EOS.

Román, M. y Díez, E. (2005). Aprender a partender en la sociedad del conocimiento. Santiago, Chile: Arrayán.

Román, M. y Díez, E. (2005). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Santiago, Chile: Arrayán.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (2008). Diseño curricular de aula: Modelo T. Puerta de entrada en la Sociedad del Conocimiento. Santiago de Chile, Chile: Conocimiento.

Rumelhart, D.E. & Norman D.A. (1985). Representation of knowledge. In: Issues in cognitive modeling. Eds. A.M. Aitkenhead & J.M. Slack. Lawrence Erlbaum Associates.

Schleicher, A. (2016). Conferencia. Lima, 20/04/2016.

Santos Guerra, M. A. (2014). El arca de Noé: La escuela salva del diluvio". Madrid: ITESO

Toffler, A., (1997). La tercera ola. Barcelona, España: Plaza y Janés.

Tonucci, F. -FRATTO-, (2012). ¿Cómo puede ser la escuela del mañana? Conferencia en Granada, 2012.

Turú, E. (2015). Coloquio sobre formación inicial marista, en l' Hermitage, Lyon, Francia; octubre del 2015.

Vargas Llosa, M. (2012). La civilización del espectáculo. Madrid: Alfaguara.

World Economic Forum (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Recuperado de:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Zubiri, X. (2004). Inteligencia sentiente. Madrid: Tecnos.

Zubiría, M. (1991). Tratado de pedagogía conceptual. Pensamiento y aprendizaje. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Fundación Merani.

CAMBIO DE PARADIGMAS Y DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dr. Isaías Álvarez García

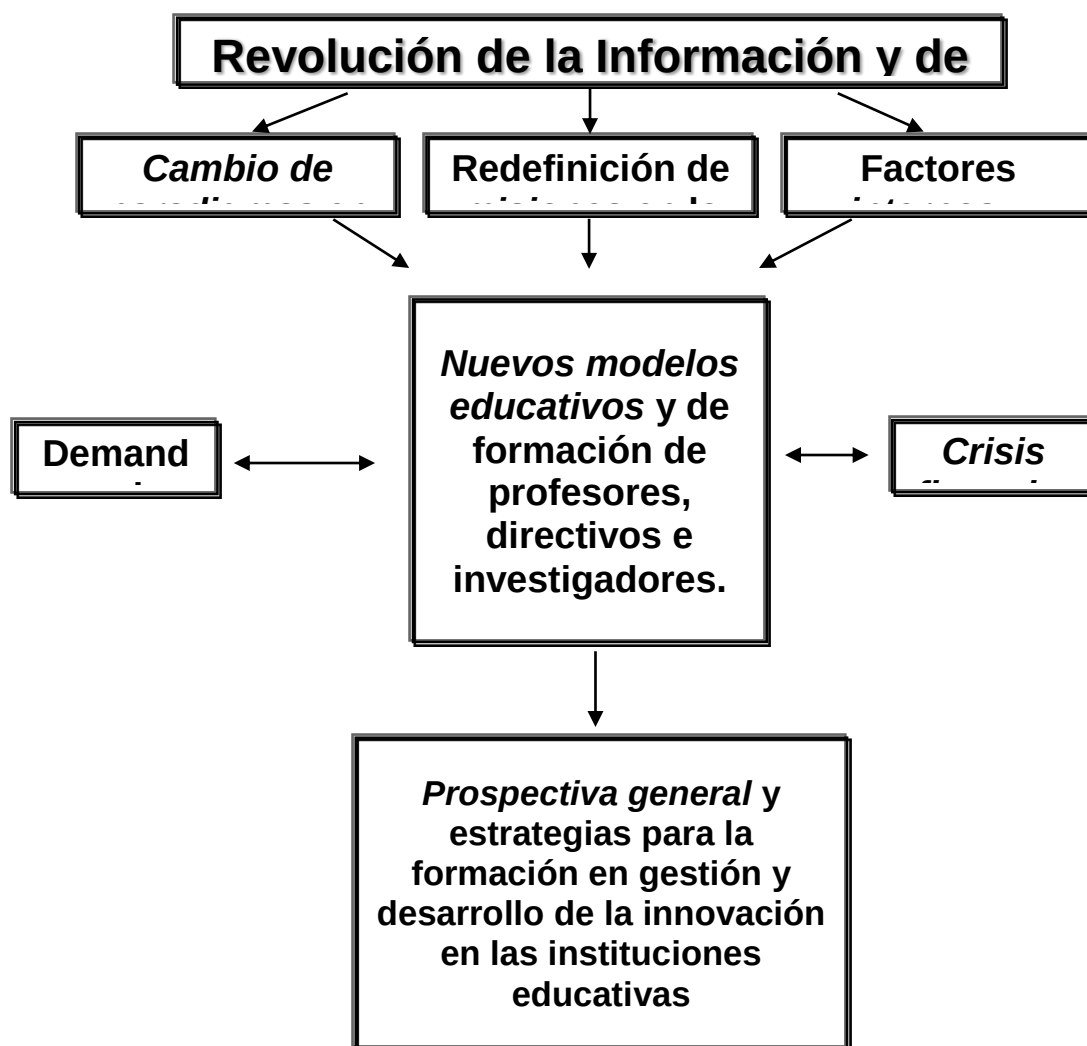
Factores macro estructurales del cambio de paradigmas en los sistemas educativos

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI, se han registrado cambios profundos, de carácter estructural y cualitativo, en los paradigmas de los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales que han producido diferentes grados de impacto en las políticas educativas y reformas realizadas por algunos países como, Israel, Japón, Corea del Sur, Dinamarca, Finlandia y España; o bien en la Región de América Latina, Chile, Brasil, Costa Rica, Colombia y, recientemente, México, que han obligado a generar espacios de gestión propicios a la innovación en los sistemas educativos, en sus diferentes tipos, niveles y modalidades.

Estos cambios han producido impactos múltiples y el cambio que tienen como elementos comunes: la búsqueda de nuevos modelos educativos; el establecimiento de procesos más dinámicos de interrelación y colaboración de las instituciones educativas con la familia, con otras instituciones educativas y sociales, incluyendo las propias empresas; lo que a su vez exige una revisión profunda de los referentes o criterios generales para el desarrollo de procesos de evaluación de los resultados de los programas educativos en los diferentes tipos, niveles y modalidades, además del establecimiento de bases para la formación de una cultura de evaluación. Un análisis cuidadoso de los fenómenos anteriores, nos permite identificar, tanto factores externos como factores internos a los sistemas educativos desarrollados a partir cambios específicos registrados en las propias instituciones educativas y sociales.

Desde 1996, la VII Conferencia de Ministros y Secretarios de Educación y Cultura de los países de la región planteó propuestas específicas y alternativas para una revisión profunda de las políticas para la gestión del desarrollo educativo y la apertura a la innovación, que fueron propuestas en las conclusiones generales. La necesidad y fundamento de las tendencias actuales del cambio de paradigmas en los niveles básico, medio superior, superior y de posgrado responden a una necesidad natural de adaptación al cambio por parte de las instituciones educativas; pero, algunas de ellas, han sido reforzadas por sugerencias y recomendaciones de organismos internacionales, como son: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y sobre todo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Diagrama 1. Marco general de referencia para el análisis del cambio de paradigmas en las instituciones educativas



Desafíos en la sociedad del conocimiento

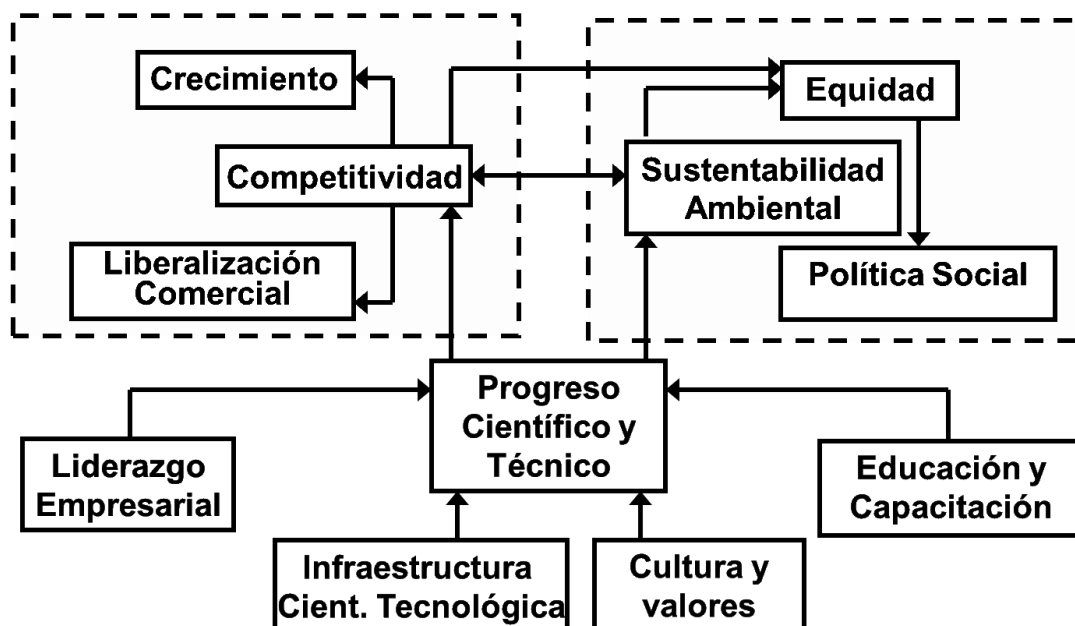
El conocimiento como estrategia de transformación productiva con equidad y sustentable

En los medios de la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, al inicio de la década de los años 90, Fernando Fajnzylber (1991) propuso una estrategia basada en las premisas de la sociedad del conocimiento, para promover un desarrollo económico y social, integral e incluyente, entre los países de la Región. Esta estrategia constituyó una nueva alternativa para entender y promover el desarrollo humano integral y se le denominó “Estrategia de transformación productiva con equidad y sustentable”, basada en un concepto alternativo de desarrollo fundamentado en las condiciones del contexto global de la sociedad del conocimiento. (Ver Diagrama 2).

Diagrama 2.

EL CONOCIMIENTO COMO ESTRATEGIA PARA LA TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA CON EQUIDAD Y SUSTENTABLE

RELACIONES DE CAUSALIDAD



Fuente: Fajnzylber, Fernando: *Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad y sustentable*. Boletín del Proyecto Principal de Educación, Santiago (Chile) UNESCO/OREALC, No. 26 (1991). Modificado.

El Diagrama anterior, se lee de abajo hacia arriba en un proceso que implica relaciones de causalidad e interrelaciones entre los elementos que integran esta estrategia, orientada hacia la promoción del crecimiento con equidad y sustentable.

El desarrollo integral, equitativo y sustentable se construye sobre cuatro bases estratégicas:

- 1ª Educación y capacitación (referidos principalmente a la educación básica, al aprendizaje a lo largo de toda la vida y a la capacitación para el trabajo).
- 2ª La cultura, elemento no mencionado explícitamente por el autor, que se agrega al modelo original, y que replantea las relaciones hombre – naturaleza, hombre - sociedad y hombre – cultura. Por la cultura, los grupos humanos toman conciencia de su identidad y de su relación con otros grupos humanos, para darle sentido y cohesión dinámica a los grupos humanos y para orientar el proceso general de desarrollo. (Japón hacia la mitad del siglo XIX y Corea en la segunda mitad del siglo XX, representan países que pudieron modernizarse y alcanzar un alto grado de competitividad; sin hacer un holocausto de su cultura). Dadas las condiciones peculiares del contexto histórico y el pluralismo cultural de México, las instituciones educativas no pueden hacer abstracción del elemento cultura, sin perjudicar las metas de calidad, pertinencia, relevancia y equidad de los programas que ofrecen.

3ª Infraestructura científica y tecnológica, en congruencia con las demandas y desafíos del nuevo contexto económico y sociocultural, aún son relativamente pocas las empresas nacionales que se han preocupado por diseñar y desarrollar tecnologías apropiadas y patentes propias; por lo general prefieren aprovechar los desarrollos tecnológicos realizados en otros países. Para superar este rezago, será necesario formular e instrumentar políticas específicas que promuevan eficazmente el desarrollo científico y tecnológico, a largo y mediano plazos, en las empresas y en las propias instituciones de educación pública y privada.

4ª El liderazgo empresarial constituye el cuarto fundamento para lograr el progreso socioeconómico. Lamentablemente, muchos empresarios de México han estado acostumbrados a trabajar a la sombra de la protección gubernamental y no han sido capaces de asumir los riesgos económicos y las responsabilidades sociales que la creación, y desarrollo de nuevas empresas supone.

Por otra parte, la política fiscal, que establece regímenes de excepción para las grandes empresas y corporaciones, no favorece ni promueve el establecimiento de las condiciones favorables para el desarrollo del liderazgo empresarial.

Los elementos anteriormente mencionados, constituyen los fundamentos necesarios para garantizar el progreso socioeconómico y cultural que se va a construir en un contexto internacional de alta competitividad y de democratización, planteadas a la medida de intereses propios de los países más poderosos, en condiciones muy peculiares de libertad comercial dentro del amplio rango de ambigüedad y pragmatismo con que suelen tomarse estos conceptos. En la actualidad, los países más poderosos tratan de exigir a los demás países que sean o por lo menos aparezcan como sistemas democráticos.

La orientación final de estos procesos va dirigida hacia el crecimiento con equidad y la sustentabilidad ambiental, condiciones que han sido aceptadas con gran dificultad por los países que más han contribuido a incrementar la contaminación y el deterioro de las condiciones ambientales de la tierra. De este modo, en el Diagrama 2, el lector puede observar las interrelaciones que se requieren para integrar esta estrategia de desarrollo, propuesta para los países de la región de América Latina y el Caribe, desde principios de la década de los años noventa y que se denomina "El conocimiento como estrategia para la transformación productiva con equidad y sustentable" en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información.

Esta estrategia considera a la educación y al cultivo del talento humano como la gran fuente de riqueza y de progreso de un país, y tiende a fortalecer el paradigma del aprendizaje sobre el paradigma tradicional de la enseñanza, en la organización, estructura y desarrollo de los sistemas educativos y de la propia educación superior.

Sobre las premisas del paradigma del aprendizaje, cimentado en una educación básica integral y de calidad, en el desarrollo de competencias para la educación permanente a lo largo de toda la vida y en la capacitación para el

trabajo, resulta factible convertir a los sistemas de educación abierta y a distancia en alternativas viables para el futuro desarrollo de ofertas diversificadas de educación media, de educación superior y de posgrado. En México, los programas de educación abierta, a distancia y en línea, particularmente los que se ofrecen por los medios de internet a la población más vulnerable no han logrado los resultados que normalmente deberían esperarse; por las deficiencias e inequidades que se observan en los niveles de calidad de la educación básica, que tiene como objetivos, entre otros, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación, así como la de aprender a aprender.

Por otra parte, las instituciones del sistema educativo en México, en los criterios para la selección y capacitación del personal suelen predominar los de carácter excluyente, lo que resulta contrario a la construcción de una sociedad incluyente, lo que se especifica en el cuadro 1.

Cuadro 1

CRITERIOS PARA SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DEL PERSONAL

LA SOCIEDAD EN QUE VIVIMOS

Ofrece espacios y oportunidades con criterios excluyentes

1. Conocidos recomendados.
2. Selecciona personal con *alta preparación previa*.
3. Prefiere a personal formado en la propia Institución.
4. Prefiere a los compañeros del propio grupo o partido.
5. Busca *personal obediente* y disciplinado que sostenga el culto al jefe.
6. *Gestión centralista y burocrática* sin delegación de autoridad.
7. Háblles para mantener *el control por el control* (servirse y mocharse).
8. Busca la *reforma educativa* para lograr que nada cambie.

**V
E
R
S
U
S**

LA SOCIEDAD QUE NECESITAMOS PARA VIVIR

Ofrece espacios y oportunidades con criterios incluyentes

1. Competentes comprometidos.
2. Selecciona personal *preparado con actitud de aprendizaje*.
3. Busca personal con formación diversificada Interdisciplinaria.
4. Ofrece espacios a independientes, competentes, o de otros partidos.
5. Con *capacidad de liderazgo* y para el *trabajo en equipo*.
6. *Gestión descentralizada (regional)* reconoce la libertad de gestión a los centros escolares.
7. Con *hábitos de trabajo y servicio para rendición de cuentas... y transparencia*.
8. Busca la *reforma educativa* para lograr cambios estructurales y cualitativos (*innovaciones*).

7

Factores externos a los sistemas educativos que provocaron el cambio de paradigmas

Entre los factores externos a los sistemas educativos, que tuvieron un mayor peso en el cambio de paradigmas de las instituciones educativas y, particularmente, de la educación superior, hay que considerar los siguientes:

- La revolución de las comunicaciones y los grandes avances logrados en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's).
- La globalización económica, con sus impactos en los sistemas políticos, sociales y culturales y el surgimiento de una nueva distribución internacional del trabajo.
- La crisis del Estado corporativo, basado en alianzas pragmáticas y de coyuntura entre los órganos gubernamentales (en sus niveles federal, estatal, municipal e institucional) por una parte, y los sindicatos y corporaciones empresariales, por la otra.
- La reestructuración del poder económico y político en el mundo, por la formación de grandes bloques regionales de países como: la Unión Europea, el Sudeste de Asia; la Cuenca del Pacífico; el Pacto Subregional Andino entre los países del Cono Sur; el Tratado Trilateral de América del Norte (dominado por los Estados Unidos y Canadá) y, múltiples tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio.
- La propuesta regional para los países de América Latina y el Caribe, denominada "El conocimiento como estrategia de transformación productiva con equidad y sustentable", a la que se ha hecho referencia en el apartado anterior, y que aún no ha logrado instrumentarse plenamente, ni cumplir con los criterios de equidad y sustentabilidad.
- El colapso de los sistemas socialistas (1989 - 1991), no previsto por los especialistas, que culminó con la desintegración de la antigua Unión Soviética (URSS).
- La crisis del capitalismo neoliberal (2008 - 2009), con un receso económico que afectó a casi todos los países del mundo, durante el último tercio de la primera década del siglo XXI y que en México provocó severos impactos de la recesión económica.
- El enorme poder económico y de armas de alto poder, acumulado por los cárteles regionales e internacionales de la droga, aprovechando el incremento creciente de la demanda, en los Estados Unidos y en otros países de gran poder económico; así como la penetración creciente de la corrupción en las instituciones públicas y privadas y los errores cometidos en las estrategias de combate al narcotráfico.
- El deterioro progresivo del equilibrio ambiental y la contaminación que tienden a degradar la calidad de vida y la supervivencia misma de la humanidad.
- Otros múltiples procesos de carácter sociocultural, económico y político, que afectaron profundamente a la organización y estructura de los sistemas educativos del mundo.

Factores internos a los sistemas educativos que provocaron el cambio de paradigmas

Durante la segunda mitad del siglo XX, surgen múltiples movimientos al interior de los propios sistemas educativos que constituyen factores poderosos del cambio de paradigmas en las instituciones del sector, como son entre otros: la democratización de los servicios educativos; la apertura de los procesos de educación formal, escolarizada, a los procesos de educación no formal e informal que se dan en la familia, en el trabajo, en las empresas, en las instituciones sociales y en la comunidad local; particularmente, en las demandas de participación social en la educación, que suponen condiciones de transparencia y rendición de cuentas, sobre el uso y resultados de los recursos que la sociedad aporta para el desarrollo de la educación, en sus diferentes tipos, niveles y modalidades.

A nivel internacional es posible identificar los siguientes factores del cambio de paradigmas en los sistemas educativos, en las instituciones de educación básica y media, como los siguientes:

- El desenlace de la cuestión escolar en Francia, a fines de los 50, conflicto generado entre el sindicato de maestros y las políticas del sector educativo de Francia, con las demandas de las asociaciones de padres de familia; que obligó al Estado Francés, a apoyar financieramente a las instituciones privadas de educación. (García Garrido, 1993).
- Las declaraciones sobre la educación para todos, establecidas en la Conferencia General de la UNESCO, Jomtiem, Tailandia (1990), en las que los países se comprometieron a ofrecer una educación básica apropiada para todos; pero de acuerdo con las características peculiares de cada grupo humano de destino, según su cultura y contexto peculiar.
- El movimiento de desescolarización, encabezado por Iván Illich desde el Centro de Información y Documentación de Cuernavaca, Morelos, en los años 60', que anunciaba la desaparición de las instituciones escolares.
- El movimiento hacia la formación de profesionales reflexivos o críticos, promovido por Donald Schon, del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), a partir de la segunda mitad de los años 70.
- Por lo que a la educación media se refiere, la UNESCO nos hace notar que este tipo de educación, originado por la filosofía positivista, fue inventado para responder a las condiciones de la sociedad industrial de mediados del siglo XIX; lo que obliga a repensar el diseño de estos programas orientándolos principalmente hacia la formación integral del joven; la iniciación en algún campo superior de la cultura, las humanidades, el arte, la ciencia o la tecnología; la preparación para la vida, y a otras opciones de interés para los jóvenes.
- Las experiencias avanzadas en el campo de la educación de adultos realizadas por Paulo Freire en el Sur de Brasil, a fines de los 50 y principios de los 60, que se difundieron en la segunda mitad de esa misma década, haciendo temblar a los sistemas educativos del mundo, con tres obras de gran difusión internacional: la educación como práctica de la libertad, que cuestiona el enfoque autoritario, vertical, unidireccional y acrítico de la educación escolar tradicional; la pedagogía del oprimido, que cuestiona las tendencias de la educación bancaria que predominan en la enseñanza escolar; y una obra final

de este gran filósofo de la educación, que sin duda, representa la herencia pedagógica de Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar (1994), sintetizada en un perfil valoral propuesto para los maestros progresistas, a petición de los maestros del municipio de São Paulo (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Características de los maestros progresistas

Humildad	1.1 1.2 1.3	Nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo y todos ignoramos algo. El maestro enseñando aprende y el alumno aprendiendo enseña.
Amor	2.1 2.2 2.3	Amor a los alumnos. Amor a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a las injusticias y la indiferencia del poder público; el "amor armado" (Organización y gestión, más que paros locos).
Valentía	3.1	La valentía de luchar al lado de la valentía de amar (eliminación de odios y conflictos intergremiales).
Tolerancia	4.1 4.2	Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio. Sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica.
Decisión y seguridad	5.1 5.2	Confianza en sí mismo. Confianza en los demás.
Alegría de vivir	6.1 6.2	Amor a la vida y a la cultura. Comunicar el entusiasmo por la vida.

Fuente: FREIRE, Paulo (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI Editores.

Es importante hacer notar que cuando Paulo Freire se refería al “amor armado” se trataba de una organización apropiada de los profesionales de la educación para lograr que el Estado asignara los recursos necesarios para el desarrollo de la educación pública; de ninguna manera recomendaba los “paros locos” que, en su opinión, sólo servían para deteriorar aún más, la ya deteriorada imagen del magisterio ante la sociedad.

El perfil valoral anterior sobre las características de los “maestros progresistas” que propone Paulo Freire, reclama, por sí mismo, el establecimiento de un nuevo paradigma en la estructura, organización y gestión de las instituciones educativas de cualquier tipo o nivel.

Por los que a la Educación Superior se refiere, influyeron también en el cambio de paradigmas a nivel internacional, los siguientes elementos:

- La creación, a partir de los años sesenta, en la segunda mitad del siglo XX, de nuevas opciones de educación superior, como son entre otras: la Universidad Abierta en Inglaterra, que permitió a los jóvenes seguir estudios profesionales y acreditarlos, sin requerir la asistencia a clases; la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España; y, como un caso especial, la Universidad Cooperativa Internacional promovida desde Francia, Bélgica y Canadá, que busca integrar la sistematización de experiencias de quienes tienen a su cargo la dirección de proyectos de desarrollo, avanzados o de frontera, que contribuyen a enriquecer los programas de la universidad tradicional. La

Universidad Cooperativa Internacional es altamente selectiva, pero no implica pagos por parte de la entidad que promovió la cooperación, ni por parte del profesional seleccionado; sólo en especie de servicios académicos, otorga la acreditación, título o grado académico que corresponda al líder del proyecto correspondiente.

- La Conferencia Internacional de Hamburgo sobre Educación Superior, planteó la necesidad de “repensar” el diseño y desarrollo de este tipo de educación, así como la realización de un conjunto de cambios estructurales y cualitativos en sus diferentes modalidades de oferta y en la relación de la educación superior con la sociedad que la sustenta y a la que sirve. (1999).
- La introducción de los sistemas de aprendizaje en línea, aprovechando los grandes desarrollos logrados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) impulsados entre otras instituciones, por el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT).
- El establecimiento de programas de educación superior abierta y a distancia; la creación de la universidad virtual en varias instituciones públicas y privadas de educación superior.
- El desarrollo de sistemas de aprendizaje en línea y de redes académicas interinstitucionales.
- El replanteamiento de relaciones entre las instituciones de educación superior, la sociedad, las empresas y el Estado Gobierno.
- La tendencia internacional a reconocer la autonomía de gestión de los centros escolares, a partir de los de educación básica y por supuesto en los programas de educación superior y de posgrado.

Condiciones del contexto nacional y evolución de las instituciones educativas. Desde una perspectiva nacional, contribuyeron a impulsar el cambio de paradigmas del sistema educativo mexicano y de la propia formación de profesores y profesionales para la educación básica, la educación media, la educación superior y el posgrado, los siguientes elementos:

- El Plan de Once Años (1969 – 1970) para el mejoramiento y cobertura de la educación primaria en México, los Programas de Educación para Todos y de Primaria para todos los Niños.
- El movimiento estudiantil de 1968 y su cuestionamiento radical al autoritarismo del sistema político mexicano.
- La revisión crítica de la historia del Liberalismo en México, realizada por especialistas de la UNAM, hacia 1957.
- La revisión crítica de la historia de México y del sistema político mexicano, encabezada por distinguidos historiadores de El Colegio de México, entre los que destacaron Don Daniel Cosío Villegas, fundador del propio Colegio, y algunos de sus discípulos, como Víctor Urquidí, Lorenzo Meyer, Enrique Krause, Alberto Arnaut y muchos otros.
- El movimiento de reforma educativa de los años 70 y las primeras experiencias en el desarrollo de proyectos de educación primaria y secundaria por televisión.
- Las reformas al Artículo 3º Constitucional de 1979, 1991 y 1992. La reforma del 79 introdujo, en la antigua fracción VIII, ahora fracción VII, los principios y

criterios de autonomía universitaria, libertad de cátedra e investigación y libre discusión de las ideas en las instituciones de educación superior; la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; pero que, al mismo tiempo, determinó el estatuto laboral de los trabajadores universitarios y aunque silenciosamente, preparó el terreno para introducir en la norma constitucional la Fracción IV, estableciendo que “Toda la educación que imparta el Estado será gratuita” (Promulgada en marzo de 1979), en contradicción con los criterios de los constituyentes del 1917, 1934 y 1946, que limitaban el privilegio de educación gratuita, a nivel de primaria (en sus ciclos elemental y superior).

- La promulgación de la Ley General de Educación (1993), que introdujo los principios de participación social en la educación, estableciendo bases para la organización de consejos escolares, municipales, estatales y un Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, que no ha logrado hacerse realidad y que, en los términos de la propia Ley, no puede considerarse sustituido por el Consejo de Autoridades Educativas que la Ley General no menciona.
- El replanteamiento de relaciones entre el Estado-Gobierno y el Estado – Sociedad Civil.
- La introducción de procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa por comités de pares académicos para la acreditación de programas de posgrado y licenciatura en las instituciones de educación superior pública.
- La práctica de establecer cuotas de inscripción, en las instituciones públicas de educación superior, con ocasión de los procesos de autoevaluación y gestión del financiamiento de las instituciones públicas de educación superior, que fuera permitida por los constituyentes anteriores, y que ahora es requerida para autorizar el subsidio presupuestal del gobierno federal; ha dejado en el aire la norma constitucional promulgada por el constituyente 1979, en el sentido de que toda la educación que ofrece el estado será gratuita.
- Los estudios de prospectiva y propuestas de la ANUIES, sobre la educación superior en el siglo XXI.
- El diseño y desarrollo de nuevos modelos educativos para la educación superior, iniciadas durante la última década del siglo XX y que continuarán en las dos primeras décadas del siglo XXI.
- El establecimiento de programas y proyectos de colaboración interinstitucional y de redes de servicios académicos, como es el caso del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD, 2008 - 2010), financiado por la Secretaría de Educación Pública para apoyo de la formación continua y actualización de maestros en servicio, en la que se han comprometido a participar la mayor parte de las instituciones de educación superior pública del país.
- La competencia generada por instituciones internacionales de educación superior privada, establecidas recientemente en el país, que no tiene previsiones de normatividad, suficientes y adecuadas, para que no queden en desventaja relativa las instituciones nacionales.

- El reconocimiento creciente de la necesidad de reconocer la autonomía de gestión a los centros escolares y, por lo que a la educación superior se refiere, a las escuelas, centros y unidades académicas.
- La introducción de los principios y criterios de transparencia y rendición de cuentas para las instituciones de la Administración Pública de México.

A las condiciones anteriores se agregan: la crisis de financiamiento de la educación superior, provocada por el congelamiento de su presupuesto en los últimos 25 años; la crisis de liderazgo de gestión, que tiene que ejercerse en un contexto de liderazgos múltiples, y las demandas de calidad y competitividad, bajo el lema de “hacer más con menos”, que en realidad ha llevado a las IES a tolerar la mediocridad, el marasmo y la simulación en los procesos de gestión y desarrollo de la educación superior.

La oferta de oportunidades de educación superior para el grupo 20 – 24 (ó 19 – 23), que constituye el parámetro internacional para valorar el grado de atención a la demanda potencial de educación superior y está integrado por cuatro cohortes demográficas del censo general de población, sólo logró incrementarse poco más de siete puntos porcentuales, durante el periodo 1979 – 2009, pasando de 17,5% a fines de los años 70, a un 25% en el año 2008, en el 2015 incremento a 28.4%; mientras que en países como Francia, la proporción del ese grupo de edad inscrito en alguna modalidad de educación superior, paso de 1979 a 2009 del 19% al 45% y para el 2015 bajo a 44.4%; y en Chile, del 16.5 % al 40% de 1979 a 2008, y para el 2015 incremento a 44% (OCDE, 2016: 30).

Visión Latinoamericana de los factores e impactos del cambio de paradigmas en los sistemas educativos

Las conclusiones de la Séptima Conferencia de Ministros y Secretarios de Educación y Cultura de la Región de América Latina y el Caribe lograron sintetizar las principales implicaciones e impactos del cambio de paradigmas en los términos, compromisos y criterios para una nueva Política de Estado en educación, asumidos en su declaración final de (1996) y que mencionan a continuación, en términos de “nuevos desafíos” y “desafíos educativos pendientes”

Nuevos desafíos para la orientación de la política educativa:

1. La educación como política de estado. La educación básica de un pueblo rebasa las barreras de las administraciones de gobiernos federales, estatales o locales; por lo que requiere el desarrollo de proyectos educativos a largo plazo, basados en acuerdos y consensos sociales muy amplios, dado el cambio de relaciones entre el estado–gobierno y el estado-sociedad civil. Una política de estado, en un país democrático, no solamente debe ser capaz de rebasar las barreras de las gestiones administrativas en sus diferentes niveles de gobierno; sino también debe rebasar los colores de partido, ya que la educación es para todos, independientemente de sus preferencias políticas.
2. Mejorar la capacidad de gestión. Esto supone un mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central. Hay aquí una clara referencia a los procesos de descentralización de la educación que deben caracterizarse por una redistribución ordenada de

funciones entre la federación, los estados y los municipios, evitando asignar a una entidad superior lo que una entidad inferior puede hacer con mayor eficiencia y eficacia.

3. Prioridad a los aprendizajes y a la formación integral en los programas educativos de cualquier nivel o tipo de educación.
4. La democratización y la cultura de la paz promovidas por la educación, como valores fundamentales en la agenda de transformación educativa.
5. Una educación más cerca de la sociedad. Esto requiere del establecimiento de alianzas estratégicas de las instituciones educativas con los medios de comunicación, las instituciones sociales, las empresas, la comunidad local y la familia.
6. La evaluación y medición de la calidad de los programas y servicios educativos, para asumir responsabilidad por los resultados en la educación.
7. Valoración profesional de los docentes, ligada al desempeño; lo que en México originó, múltiples programas de estímulos académicos y de investigación en los diferentes tipos y niveles en el sistema educativo.
8. La educación a lo largo de toda la vida, para promover la educación permanente, el aprendizaje permanente, en congruencia con las demandas y desafíos de la sociedad del conocimiento.
9. La educación superior: factor crítico para el desarrollo de la Región de América Latina y el Caribe.
10. Financiamiento y asignación de recursos, de múltiples fuentes públicas, no gubernamentales y privadas.

Desafíos educativos pendientes:

11. Generar apoyo para un aprendizaje personalizado y grupal (en equipos de alumnos), que solucione las verdaderas causas de la baja calidad de la educación. Esto constituye un enorme desafío, dado el contexto de la masificación de la educación superior.
12. Avanzar en la equidad de la educación, como un requisito para el desarrollo y la paz. Lo que requiere de grandes esfuerzos de innovación emergente, para el diseño de alternativas de educación apropiadas a las condiciones económicas y socioculturales de cada grupo humano de destino y de otros programas de compensación que van mucho más allá de los sistemas de becas.
13. Modernizar la gestión y rediseñar modalidades descentralizadas.
14. Capacitar al maestro en servicio para que su rol profesional sea estimular el aprendizaje personalizado y grupal (en equipos de alumnos).
15. Mejorar la selección, formación inicial y formación continua de profesores, así como una revisión sustancial de los principios y criterios para contratar maestros.
16. Lograr los recursos públicos y privados que sean necesarios y utilizarlos efectiva y eficazmente.
17. Educación para el desarrollo y la paz, a partir de sistemas más incluyentes, que eliminen al máximo las medidas de exclusión o discriminación.
18. Apoyo a las estrategias de largo plazo, en congruencia con una política de estado.

Fuente: 1) VII Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, 1996.

2) UNESCO/OREALC: Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y promover las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. Santiago de Chile, OREALC, Boletín del Proyecto Principal número 40, 1996.

La gestión y la innovación educativa

En la literatura anglosajona los conceptos “administration” y “management” algunas veces se presentan como sinónimos.

Algunos autores han llegado también a considerar como sinónimos los conceptos de administración y organización.

El concepto más claro de gestión procede de la literatura franco canadiense y el término más próximo a este concepto, en inglés, es el de “management”.

En realidad la gestión supone el ejercicio del mando y del liderazgo, articulando los ámbitos convencionales de la administración con la organización como estructura, orientándolos hacia el cumplimiento de la misión institucional.

La mejor traducción de “management” sería la de “gestión o administración realizada por los mandos”, mientras que “manager” puede traducirse por jefe o mando. (De Miguel Fernández, 1998).

Entre otros conceptos de Gestión destacan:

- El proceso que va más allá de los simples cambios administrativos y abarca los procesos educativos en su dimensión administrativa, social, laboral y pedagógica (Juan Carlos Tedesco, 1999 UNESCO/IIPE Buenos Aires).
- Organización social que le da sentido y fuerza al proyecto de transformación de los seres humanos en el ámbito escolar (Pilar Pozner, 1998)
- Conjunto de acciones del equipo directivo de una escuela para hacer viable el cumplimiento de la misión de la comunidad educativa (SEP. Antología: Gestión educativa, 2000).
- Constituye un proceso dinámico que vincula los ámbitos del proceso administrativo, con los de la estructura de la organización, bajo la orientación del liderazgo, para garantizar el cumplimiento de la misión institucional, a este proceso se le denomina también liderazgo de gestión y se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples (Isaías Álvarez, 2006) (ver diagrama 3).

Diagrama 3.



Cuadro 3. Competencias básicas para la gestión educativa

Comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos.
Identificación del movimiento de la administración convencional, hacia la gestión educativa estratégica.
Generación de espacios para el desarrollo del liderazgo y la innovación en las instituciones educativas.
Comunicación efectiva en las organizaciones educativas.
Delegación de autoridad.
Negociación de conflictos.
Planteamiento y resolución de problemas.
Visión prospectiva y función anticipatorio de la gestión educativa.
Trabajo en equipo, colegiado y colaboración interinstitucional.
Participación social y respuesta interactiva a la demanda educativa.

Fuente: Pilar Pozner, 2000.

Dos estrategias de gestión para el desarrollo de la innovación educativa
Los especialistas e investigadores que se han dedicado al pilotaje de la innovación en los sistemas educativos plantean dos estrategias de desarrollo de la innovación educativa: 1ª. La innovación centralmente planificada, que se inicia en los órganos centrales de planeación y coordinación y va de los niveles superiores de la pirámide, representados por las autoridades superiores de coordinación, a las bases, representadas por las unidades académicas y sus organismos colegiados y cuerpos académicos y 2ª. La innovación emergente, que surge de las iniciativas de los equipos de profesores y sus órganos académicos o cuerpos colegiados.

Las instituciones del sistema educativo en México han apostado demasiado a las estrategias de innovación centralmente planificada, dejando muy pequeños o nulos espacios para las estrategias de innovación emergente que surgen de los equipos de profesores, de las unidades académicas y de los cuerpos colegiados y que resulta absolutamente necesario para promover en serio la innovación en las instituciones educativas. La situación antes mencionada se complica mucho más por los fenómenos del centralismo burocrático y la imposición de normas, en no pocas ocasiones obsoletas o inapropiadas, para el desarrollo de innovaciones educativas.

El caso se complica mucho más cuando se trata de programas o proyectos de colaboración o coordinación interinstitucional, que deberían regirse más bien por normas y criterios, propios, apropiados a los procesos de innovación educativa que corresponda, establecidos de común acuerdo entre los

académicos y sus partes en los convenios que originan estos procesos, sin imponer rígidamente la normatividad de cualquiera de las instituciones que se comprometen a participar en el convenio de colaboración que corresponda. Dicho más brevemente, estos proyectos deberían regirse, simplemente, por los términos del acuerdo o convenio de colaboración que corresponda.

Cuadro 4. ANÁLISIS COMPARADO DE DOS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN

Tipo de estrategia Categorías	Cambio centralmente planificado	Cambio emergente
Enfoque general	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
Actores	Individuo	Organización
Carácter	Novedad	Adaptabilidad
Dinámica	Implantación	Transferencia de poder
Modalidad del cambio	Reactivo	Proactivo
Agente de cambio	Experto en contenidos	Experto en procesos
Metodología	De la pirámide a la base	De la base a la pirámide
Epistemología	Positivista	Constructivista
Finalidad	Optimización de recursos	Aprendizaje organizacional
Axiología	Tecnocrático – racionalista	Naturalista – contextual
Visión global de la enseñanza	Contractual	Profesional

Fuente: BONAMI, Michel y GARANT. (1996), Michéle (Editores): Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. París, Bruselas, De Boeck Université

5. DESAFIOS DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Concepto de competencias

Surge por la necesidad de conjuntar y articular las competencias promovidas por el sistema escolar, en su misión de satisfacer las necesidades de formación integral y preparación para la vida de los educandos; por las demandas del mercado del trabajo; por el sistema de valores de la comunidad, y por las condiciones del contexto sociocultural.

Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos clave de un negocio o empresa (Núñez, 1977).

Es la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea específica, utilizando sus habilidades mentales y sus destrezas manuales, para el mejor desempeño profesional o estudiantil a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Elementos para el debate sobre el enfoque de educación por competencias

Los términos del debate se plantean entre los especialistas e investigadores de las denominadas ciencias duras y las así llamadas ciencias blandas.

Se observan cuatro posiciones: ingenua, de simulación, reactiva y crítica.

Posición ingenua. Se piensa que este enfoque, por sí mismo, representa una panacea para formar buenos profesionales y que se logra por decreto norma

de organización institucional. Pero la experiencia histórica demuestra que los modelos educativos hasta ahora conocidos han formado profesionistas competentes.

Posición de simulación. Se acata la decisión oficial, se cumplen con las formalidades de la planeación, pero en la práctica de programación no se realizan cambios.

Posición reactiva. Considera que la educación en competencias consiste en un proceso convencional puramente instrumental, de aplicación exclusiva para la educación superior tecnológica y se atribuye a las presiones de los organismos internacionales.

Posición crítica. Parte de un concepto integral sobre el enfoque de educación en competencias, identificando y valorando las condiciones de gestión institucional, de relaciones con el contexto, del modelo educativo o estrategia de formación requeridos para hacer viable y deseable este complejo enfoque. Considera también que este enfoque puede ser aplicado en cualquier tipo o nivel de educación.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Estrategias de gestión para un plan de desarrollo institucional
 PLAN ESTRATÉGICO 2004-2007. UNIVERSIDAD DE DEUSTO (ESPAÑA)
 FUENTE: Universidad de Deusto. Plan Estratégico 2004-2007. Bilbao, España.
 Consultado el 1 de junio de 2009 en <http://www.deusto.pdf>



Este plan estrategico de desarrollo institucioal, parte de un concepto integral del enfoque de competencias que tiene un carácter multidimensional, que comprende tres supuestos sustantivos; Organización comprometida socialmente, Organizacion que liderea y potencia el desarrollo del personal, Organización que aprende y que considera los alumnos en el centro de toda la actividad educativa.

Además, el concepto del enfoque de competencia incluye las siguientes dimensiones; competencias intrumentales, competencias interpersonales y competencias sistemicas, en sus dimensiones de experiencias de aprendizaje, actitudes y valores.

Modelo Deusto de Formación (Cinco opciones



25

Cinco opciones estratégicas.

Proyectos de desarrollo para las cinco opciones estratégicas:

1ª Innovación pedagógica: Desarrollar el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos en el Marco pedagógico de la Universidad de Deusto.

Proyecto 1: Implantación del Modelo Deusto de Formación en todas sus titulaciones.

Proyecto 2: Tutorías.

Proyecto 3: Formación en valores asociados a la justicia y la solidaridad.

Proyecto 4: Plurilingüismo y movilidad.

2ª Gestión de calidad: Promover una cultura institucional en procesos, estructuras organizativas, servicios y recursos que ayuden a la implementación del Modelo Deusto.

Proyecto 5: Implantación de la gestión por procesos.

Proyecto 6: Incorporación de modelos de calidad.

Proyecto 7: Introducción de un sistema de mejora continua, promoción y retribución del profesorado.

Proyecto 8: Capacitación, evaluación, motivación, promoción, y retribución del profesorado.

3ª Desarrollo y fortalecimiento de la investigación: Impulsar el desarrollo del plan general de investigación de la Universidad de Deusto fomentando especialmente la investigación orientada a la excelencia del aprendizaje.

Proyecto 9: Desarrollo de la investigación en el Modelo Deusto de Formación.
Proyecto 10: Edición de materiales pedagógicos-didácticos plurilingüales.
Proyecto 11: Desarrollo de líneas y equipos de investigación y su vinculación con los programas de doctorado.
Proyecto 12: Incorporación en redes de investigación.

4ª Impulso de posgrados y la formación continua: Potenciar la formación continua con la incorporación de las TIC y en aquellas áreas de conocimiento en las que la Universidad ha venido demostrando excelencia o en aquellas que se pretende impulsar.

Proyecto 13: Creación y diseño de un Instituto de Posgrado y Formación Continua.

5ª Intensificación de la relación Universidad – Sociedad: Intensificar las relaciones universidad-sociedad desde su realidad más inmediata hasta su contexto internacional con vistas a una acción transformadora

Proyecto 14: Comunicación y relación con instituciones.

Proyecto 15: Redes de antiguos alumnos.

Proyecto 16: Actividades centradas en temas de interés social.

Proyecto 17: Elaboración de un plan pastoral y apostólico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

- Álvarez, Isaías y colaboradores. (2015) Cultura de Evaluación y Desafíos para el Desarrollo de las Instituciones Educativas. LIMUSA Noriega Editores.
- Álvarez, Isaías. (2014) Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos. México, Coedición IPN/LIMUSA. (Primera Edición 1997 y reimpresiones continuas hasta 2014).
- (2005). Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión. Experiencias del Sector Educativo. México, Taller Abierto.
- (2002). Nuevos Sistemas de Formación Docente para la Educación Básica en un Nuevo Siglo. Estrategia Interinstitucional. México, Taller Abierto.
- (2007). "Concepto Emergente de Educación Básica Integral. Experiencias de México". En Gobernabilidad y Gestión Educativa. Coord. JIMÉNEZ CABRERA, Edgar. México, SEB.
- (2007). "Cambio de paradigmas en la Formación Profesional y desafíos para la Educación Superior". En Libro Anual del ISEE. México, ISEE.
- Álvarez, Isaías y Topete Carlos (2004) Búsqueda de la Calidad en la Educación Básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV, 3º Trimestre, México, CEE.
- (2004): Reseñas de Investigación Educativa (Convocatoria 2003), Sep / SSEByN / Direc. Gral. Invest. Educ. Edición.
- Álvarez, Isaías y Colaboradores (2002) Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo. Estrategia interinstitucional, México, Taller Abierto
- (2003): Experiencias, logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica, Informe Técnico Clave: PFIE 02/32-2.7-68.
- (2003) "El desafío de la calidad en la educación básica", Revista Educare del PEC, No. 3.
- Brassard, André (1996): Conception des organisations et de la gestion. Montreal, Éditions Nouvelles.
- BONAMI, Michel y GARANT, Michéle (Editores) (1996). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. París, Bruselas, De Boeck Université.
- Fajnzylber, Fernando (1991). Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad y sustentable. Santiago, UNESCO/OREALC.
- FREIRE, Paulo (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI Editores.
- OCDE (2016). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Ministerio de educación, cultura y deporte, Madrid: España.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- Poggi, Margarita (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Buenos Aires, IIPE/ UNESCO,.
- Pozner, Pilar (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- SEP Antología: Gestión Educativa SEP (2000)

SEP / SSEMS (2008). La Reforma Integral de Educación Media Superior. México.

UNESCO/OREALC / IIPE Buenos Aires (2002). Red Forgestion

Universidad de Deusto. Plan Estratégico 2004-2007. Bilbao, España.

Disponible en <http://www.deusto.pdf>



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



PONENCIAS

MESA 1



EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES ACADÉMICAS A LA LUZ DEL SISTEMA DE LINEAMIENTOS PARA LAS ESCUELAS MARISTAS. ESTUDIO DE CASO EN 3 COLEGIOS DE LA PMMC

Mtra. en E. María Estela Meza
<mailto:estela.meza@eppe.maristas.edu.mx>

Resumen

Trabajar por promover en los Colegios el enfoque de calidad educativa, es un compromiso permanente asumido por la Provincia Marista de México Central.

En relación con esto, se ha iniciado un proceso formal para acompañar los procesos académicos de las obras, sustentado en la evaluación permanente para la mejora continua, todo ello, a la luz de los indicadores construidos desde lo determinado en el Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas (SILEM).

Con el propósito de brindar los apoyos necesarios para dar continuidad al compromiso adquirido, el Equipo Provincial de Pastoral Educativa, se ha dado a la tarea de acompañar a los Colegios de Provincia, sustentando el trabajo en una permanente y continua evaluación para la mejora.

La evaluación implementada brinda la posibilidad de generar estrategias de trabajo contextualizado y acordes a las necesidades detectadas en el trabajo de cada uno de los Colegios.

En la ponencia que se comparte, se presentan los avances de la investigación de las acciones académicas de manera específica focalizadas en el trabajo de aula, que han sido implementadas por los Docentes en tres de las obras de la Provincia Marista de México Central, durante el ciclo escolar 2016-2017.

El trabajo iniciado nos permite consolidar un diagnóstico no sólo del camino andado, sino de la riqueza que en cada Colegio ha sido capitalizada para dar cumplimiento permanente y puntual a ese compromiso adquirido por ser cada día mejores, siempre buscando sustentar lo iniciado en el Modelo Educativo Marista y consolidar, desde la misma obra y desde el Equipo Provincial, el diseño de estrategias de acompañamiento contextualizadas y acordes a las necesidades detectadas en cada institución.

Todo lo anterior busca consolidar los procesos académicos con un enfoque de calidad, evidenciando su congruencia con el Sistema de Lineamientos de la Provincia de México Central.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Palabras clave

Evaluación, Indicadores, Calidad, Acciones académicas, Interdisciplinariedad.

Introducción

La investigación presentada es un trabajo original en la PMMC, centrado en la evaluación del cumplimiento de los indicadores que han sido diseñados con base en el Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas, desde un enfoque de mejora continua.

Los avances de la investigación pueden ser clasificados de la siguiente manera:

Documental, lo que se traduce en la construcción de:

Indicadores sustentados en el Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas.

Instrumentos de investigación aplicables a los docentes y acompañantes de procesos académicos.

Formalización de insumos de apoyo a las obras y procesos académicos.

Creación de una biblioteca de apoyos documentales que permiten sustentar acciones y fundamentar procesos en las obras de la provincia.

Construcción de insumos de apoyo a los procesos de aula, para los Colegios de la PMMC.

Trabajo de campo:

Investigación en trabajo de campo sustentado en indicadores derivados del SILEM.

Aplicación de instrumentos de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo que permiten elaborar un diagnóstico del proceso generado en cada obra.

Implementación de estrategias de acompañamiento estructuradas considerando el contexto específico de cada obra.

Aportaciones teóricas

Las aportaciones que nos brinda este trabajo, no sólo pueden ser visualizadas desde el enfoque teórico, sino también metodológico.

Desde un enfoque teórico, se identifica que la investigación permite formalizar: Fundamentación teórica del Modelo pedagógico.

Fundamentación teórica de la práctica operativa del aula.

Conceptos relacionados con la apropiación del Modelo Humanista Social Cognitivo.

Criterios de planeación del trabajo de aula, acordes al Modelo.

Propuesta teórico - metodológica para orientar a los docentes de nuevo ingreso en la apropiación del Modelo.

Sustentos teóricos que permiten la profundización de la investigación educativa iniciada.

Líneas de orientación pedagógicas que sustentan el diseño y práctica del trabajo de aula.

Ruta de trabajo para la apropiación del MHSC.

Diseño de los Manuales de apropiación del MHSC, dirigidos a Directivos y Docentes de la PMMC.

Estrategia metodológica de la investigación realizada, como sustento de nuevas investigaciones.

En relación con los aportes metodológicos, la investigación iniciada aporta estrategias de trabajo en cada obra, acorde a las necesidades detectadas, avances y trabajo propio de cada uno de los Colegios.

Antecedentes

Los Colegios Maristas, como instituciones educativas que buscan consolidar esquemas de calidad, han formalizado un Sistema de Lineamientos (SILEM), que permite orientar el trabajo institucional y de manera específica el trabajo de aula.

El Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas los Colegios de la Provincia Marista de México Central, evidencia los parámetros de orientación para el trabajo institucional y de aula, con los cuales es posible valorar si lo que se está realizando, es construido al “estilo marista”.

Las investigaciones que se han iniciado en torno al ser y quehacer institucional y de manera específica al interior del aula, consideran al tema educativo como objeto de análisis y estudio, buscando renovar de manera permanente el cuestionamiento sobre lo que se hace, el cómo y el para qué.

La idea de cuestionar permanentemente nuestro trabajo, desde un enfoque de mejora, tiene su fundamento inicial en los llamados que se nos hacen como Maristas (personas que hemos asumido de manera voluntaria el compromiso que se nos ha encomendado, para el cual trabajamos desde todos y cada uno de los ámbitos que tocan el mismo); estos llamados, si bien son solicitados desde los documentos maristas, también son requeridos por las autoridades educativas en los ámbitos nacionales e internacionales. Como ejemplo, se hace referencia a lo solicitado entre las seis metas del movimiento Educación para Todos (EPT), suscritas por todos los países del mundo en Dakar, Senegal 2000, las cuales apuntan a lograr una educación básica de calidad sin

exclusiones para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos y que han sido retomadas y replanteadas en diversos documentos posteriores al mismo. Para dar respuesta a lo anterior, las políticas institucionales adquieren una importancia relevante, ya que se busca que se generen, consoliden, compartan y con ello, encaminen el trabajo institucional al logro de la Visión que se tenga para los estudiantes desde el enfoque y política de calidad integrada a la Misión propia.

Es en este esquema que el compromiso Marista, implica el redoblar esfuerzos para lograr que la esencia del pensamiento del Fundador Marcelino Champagnat que contempla un SER para SERVIR, se convierta en un verdadero compromiso personal e institucional con la calidad educativa.

Planteamiento del problema

En este apartado se considera la situación problemática que se ha analizado, de manera específica los: antecedentes, la formulación de la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos, así como la justificación del trabajo.

Contextualización del tema.

Como ha sido anotado en párrafos anteriores, el aspecto educativo, como tema de interés actual, ha sido objeto de análisis y estudio desde la perspectiva de un mundo globalizado.

Al hablar de educación es inevitable pensar en el contexto que rodea a toda la sociedad y que determina en mucho, los contenidos y aspectos a seguir en relación con los planes de estudio implementados.

Los enfoques establecidos por las autoridades educativas del país, tienden a encaminar los esfuerzos hacia el cumplimiento de exigencias derivadas de la necesidad de “internacionalizar” los aspectos educativos (Gacel y Ávila, 2008). La internacionalización, al decir de estos autores, se traduce en la búsqueda de estrategias que tengan como propósito, el “elevar de manera urgente y radical los niveles educativos de sus ciudadanos”; la aplicación de dichas estrategias, deberá ser acorde a las “tendencias internacionales” (Gacel y Ávila, 2008).

Esta idea conlleva la necesidad de replantear nuestro trabajo a la luz de nuestro propio “ser” institucional, con miras a operar formalmente esquemas de trabajo acordes a los requerimientos de calidad que se solicitan.

En un mundo en el que el esfuerzo y el compromiso individual entre algunos sectores de la sociedad han pasado a un segundo plano, la visión de las instituciones maristas considera la importancia de conservar la calidad que por muchos años las ha caracterizado y generar sinergias que hagan efectiva la Misión marista que se ha asumido desde cada obra, haciendo efectivo en acciones concretas, el Ser para Servir, desde lo personal e institucional.

Ante esto, el trabajo Provincial enmarca un acompañamiento, asesoría y trabajo motivador que busca rescatar lo que somos, tenemos y hacemos a la luz de ese compromiso adquirido y las metas programadas de manera colegiada en la Visión Estratégica Operativa y el Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas.

Contextualización espacio-temporal.

La investigación propuesta se realiza en tres de los colegios maristas a los que para efectos de integrar la información y el análisis correspondiente se les asignará una denominación que las identifique como “Colegio A”, “Colegio B” y “Colegio C”.

Las características de las instituciones investigadas son las siguientes:
Son instituciones educativas pertenecientes a la Congregación de Hermanos Maristas.

Los niveles que son producto de la investigación abarca una visión de trayecto formativo.

Su filosofía y pedagogía se fundamenta en las ideas del Santo Fundador, Marcelino Champagnat.

En relación con el tiempo, la investigación y evaluación de acciones se lleva a cabo en el periodo comprendido entre el mes de diciembre de 2016 a mayo de 2017.

Pregunta central de investigación

¿En qué medida se están cumpliendo por parte de los colegios maristas los requerimientos que para el trabajo de aula se han establecido en el Sistema de Lineamientos para Escuelas Maristas, y qué propuestas de trabajo se programan con este propósito?

Preguntas de investigación

¿Qué acciones educativas, derivadas del Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas y enfocadas al trabajo de aula han sido implementadas por los docentes y están siendo acompañadas en los Colegios de la Provincia?

¿Qué propuestas se tienen en la Provincia y en las obras educativas para dar cumplimiento a los compromisos de trabajo de aula, establecidos en el SILEM?

Objetivo general

Valorar a la luz del Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas, las acciones académicas que se están llevando a cabo en los Colegios Maristas “A”, “B” y “C”; estructurando, como resultado de esta evaluación, una propuesta de trabajo contextualizada y acorde con las necesidades detectadas en cada institución y que se caracterice por ser colegiada, colaborativa y transversal; fundamentando el proceso en una metodología de investigación acción participación, desde un enfoque de mejora continua, con el propósito de dar cumplimiento a los compromisos maristas solicitados por el SILEM.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos que integra la investigación son:

Describir las acciones implementadas por los docentes al interior del aula, congruentes con el Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas.
Consolidar un Proyecto de trabajo basado en una metodología de investigación acción participación que, fundamentado en un trabajo colaborativo, formal, colegiado y pertinente, permita orientar los esfuerzos institucionales al cumplimiento de los lineamientos que, sobre el trabajo del aula establece el SILEM.

Hipótesis de trabajo.

La evaluación de los compromisos académicos derivados del SILEM, ofrece a los Colegios de la PMMC, elementos para estructurar una propuesta de trabajo institucional encaminados a optimizar los procesos académicos y consolidar un trabajo colaborativo, colegiado y transversal que permita estructurar acciones de mejora.

Justificación.

Desde la perspectiva del mundo globalizado, la investigación es relevante ante la necesidad de fomentar la calidad educativa que ha caracterizado a las instituciones.

Las instituciones maristas, no se encuentran al margen de esta necesidad, por ello, en los últimos años, la Provincia Marista de México Central, ha dado especial importancia a la investigación educativa, lo cual dará la posibilidad de ofrecer elementos de mejora continua para la institución, sin perder los rasgos que le caracterizan.

El Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas, como elemento orientador del trabajo institucional, constituye en sí mismo una estrategia de autoanálisis que representa una gran oportunidad de ponderar las acciones y establecer propuestas concretas para el mejoramiento institucional.

Los beneficiarios de este tipo de investigaciones son de manera directa, los estudiantes ya que el proceso de valoración propuesto permitirá establecer acciones que tengan como objetivo fomentar la calidad de la educación que se les imparte, a la luz del Modelo Educativo de la Provincia Marista de México Central.

La investigación es prioritaria, dado que aportará elementos importantes ante la necesidad de establecer no sólo claridad en los lineamientos, sino orientación a los programas institucionales ya establecidos, siempre desde un enfoque de mejora continua.

El producto que se obtendrá de la investigación será una propuesta de trabajo estructurada acorde a las necesidades de cada obra que permita orientar el ser y quehacer del aula y que tendrá como características el de ser estructurado

desde un enfoque colegiado, colaborativo, participativo y transversal, acorde a la misión, visión institucional y los requerimientos de las autoridades educativas.

Profesionalmente la investigación fundamenta una propuesta de trabajo institucional aplicable a cualquier contexto educativo, institucionalmente, formaliza el trabajo de las obras involucradas y marca pautas para dar continuidad a los trabajos iniciados con el propósito de promover de manera más puntual el compromiso que se tiene con la calidad educativa.

Personalmente, la investigación me brinda la posibilidad de concluir y obtener el grado de Doctora en Educación y proponer líneas de acción para dar continuidad a esquemas de investigación educativa en la Provincia Marista de México Central, que pueden ser retomados por los investigadores – maristas que tienen en mente consolidar estudios, sea a nivel maestría, doctorado, diplomados, coloquios y demás relacionados con el tema de Investigación Educativa Marista.

Metodología.

La metodología aplicada en el proceso de investigación considera, de manera sintética, los siguientes pasos:

Elaboración de un diagnóstico, lo que implicó entre otras cosas:

Definir los lineamientos que del SILEM, iban a ser considerados para valorar las acciones académicas.

Elaborar los instrumentos de investigación, darlos a conocer y aplicarlos.

Construcción de manera colegiada, participativa y acorde a las necesidades detectadas, de una propuesta de acompañamiento para cada obra, considerando modalidades de tipo virtual y presencial que permita en todo momento estar al tanto de las necesidades para dar continuidad a este trabajo.

Elaboración de propuestas de seguimiento y continuidad al trabajo iniciado, estructuradas en conjunto con las mismas obras, en los que se busca dar cumplimiento a lo establecido en el SILEM, para la apropiación del Modelo Humanista Social Cognitivo.

Resultados iniciales.

Aun cuando la investigación no está concluida, los primeros resultados pueden ser presentados de la siguiente manera:

Se ha comenzado el trabajo con los tres colegios maristas seleccionados para la investigación.

Para llevar a cabo este trabajo se cuenta con:

Instrumentos, fundamentados en los lineamientos del SILEM para:

Observación del trabajo de aula.

Revisión de planeaciones didácticas.

Autoevaluación del trabajo del docente.

Autoevaluación del trabajo del Director Técnico, Coordinador o Asesor Técnico Pedagógico.

Los instrumentos enlistados se han aplicado en los Colegios y se cuenta con un diagnóstico que permite dar cuenta del nivel de apropiación que se tiene de los lineamientos de trabajo de aula que se establecen en el SILEM.

Derivado de lo anterior, se está estructurando en este momento un proceso de acompañamiento para cada colegio, acorde a las necesidades detectadas, desde un enfoque de investigación participativa.

Perspectivas

Se espera culminar con la primera parte de la investigación al término del ciclo escolar 2016-2017.

Dada la naturaleza del proceso, la investigación tiene una prospectiva periódica y permanente de acompañamiento, por lo que desde una metodología de investigación acción, participación, enfocado en la mejora continua, se consolidarán y acompañarán acciones que permitan dar continuidad a las reflexiones iniciales y construcciones colectivas que se van estructurando como resultado de la misma investigación.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Referencias

- Alanís, C. (Julio, 2008) La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. México. Casa del Tiempo.
- Colegio México Bachillerato (2008). Modelo de Gestión 2008. México
- Colegio México Bachillerato. (2008) Programa de Acciones Transversales. PAT.2008-2011. México.
- Confederación Nacional de Escuelas Particulares CNEP (2005). Documento Base 2004. México.
- Congregación de Hermanos Maristas. (s/f) Misión Educativa Marista. México.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro UNESCO. Recuperado el 3 de enero de 2008, de:
<http://www.unesco.org>
- Díaz, A. (2005) Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, México.
- Equipo Provincial de Pastoral Educativa (2008). Modelo de Gestión de una Escuela Marista en Pastoral. México.
- Gacel, J. & Ávila, R. (Julio, 2008) Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. Casa del Tiempo.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.UNESCO.. Recuperado el 10 de enero de 2008, de:
<http://www.EdgarMorin.org>
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2008). La reforma integral de la Educación Media Superior. Resumen ejecutivo. Recuperado el 5 de noviembre de 2008 de:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. Competencias genéricas del egresado. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, de:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf
- Secretaría de Educación Pública, Reforma integral de La Educación media superior. RIEMS. Recuperado El 6 de noviembre de 2008, de:
http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Reforma%20EEM_03.pdf
- Secretaria de Educación Pública. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Reforma EMS. Recuperado el 5 de noviembre de 2010, de:
http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf
- UNESCO. (2003) La importancia de la calidad, las enseñanzas de la Investigación. Recuperado el 20 de octubre de 2009, de:
http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=35919&URL_DO=D_O_TOPIC&URL_SECTION=201.html ERIC.Education Resources Information Center

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL “PERFIL DOCENTE GESTOR DE CONOCIMIENTO”. ESTUDIO DE CASO DEL PRIMER CONGRESO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE QUERÉTARO

*Josué Huerta Maldonado, UPQ,
<mailto:josue.huerta@upq.edu.mx>*

Resumen

El presente es un avance de investigación producto del tratamiento de información resultado del primer congreso de gestión del conocimiento, realizado el pasado octubre 2016 en la Universidad Politécnica de Querétaro. El objetivo es ofrecer un acercamiento a la construcción, caracterización del perfil docente gestor de conocimiento, desde el dicho mentado de los docentes que participaron en el tercer foro del congreso: perfil del docente en la formación académica del alumno. Las preguntas planteadas son: ¿Qué entender por gestión del conocimiento?, ¿Cómo identificar la gestión del conocimiento en la práctica docente?, ¿Cuál es el perfil del docente gestor de conocimiento? El sustento teórico recupera las propuestas de investigación de Córdor y su concepción multifacética de GC.; la multidisciplinariedad y organización que advierte Minakata; la conceptualización de conocimiento y su administración que sugiere Davenport. El estudio caso es el método acogido para el desarrollo de esta investigación, pertinente en cuanto brinda la posibilidad de recoger los datos interactuando en el campo como participante activo. Los resultados hasta el momento se apuntan en cuatro categorías: I) el perfil de las instituciones educativas. II) formación continua del docente. III) docente investigador de las mismas prácticas formativas. IV) formador de formadores. Finalmente, a manera de conclusiones se ofrecen tres propuestas de acción a trabajar: a) la tarea del docente, b) la manera en la que se identifica la gestión del conocimiento, c) lo que distingue al docente gestor de conocimiento.

Palabras clave: gestión, conocimiento, perfil docente, generar conocimiento, difusión de conocimiento.

Introducción

En el marco del décimo aniversario de la fundación de la Universidad Politécnica de Querétaro (UPQ), se realizó el primer Congreso de Gestión del Conocimiento (primer CGC). Teniendo como invitados y asistentes al sector educativo (docentes, administrativos), empresarial (gerentes, contratistas, representantes de empresas) e investigadores. El congreso tuvo cuatro ejes temáticos, a saber: 1. Generación de Conocimiento en la Vinculación entre Universidad- Sector Laboral. 2. Gestión de tecnologías en el proceso de

enseñanza aprendizaje de las matemáticas. 3. Perfil del docente en la formación académica del alumno. 4. Diseño e implementación de instrumentos para la generación del conocimiento.

La participación en la dinámica de estos ejes fue; las aportaciones en foro en línea, en la plataforma Moodle, previas a los días de asistencia al congreso, con la finalidad de plantear e intercambiar bases epistémicas y estrategias de acción que se han realizado o se proponen realizar para lograr la gestión del conocimiento; posterior a este dialogo digital, la asistencia al congreso y las aportaciones de las ponencias, brindarían las herramientas necesarias para llevar a cabo un taller en que se pudiera trabajar, de manera colegiada, algunos consensos teóricos y prácticos como fruto del congreso.

El congreso fue diseñado y coordinado por el cuerpo académico de Gestión del Conocimiento, mismo que tiene registro en la UPQ. Al definir los ejes temáticos, y como presupuesto de la conceptualización de gestión de conocimiento, se propuso la gestión del conocimiento como: el conjunto de acciones y estrategias que permiten la identificación del conocimiento, su almacenamiento, difusión y aprovechamiento en un contexto específico.

La presente propuesta de avance de investigación, es resultado del análisis hecho hasta el momento del tercer eje temático del primer CGC, perfil del docente en la formación académica del alumno, considerando exclusivamente el diálogo sostenido en el foro virtual. El tema del tercer eje, y ahora la hipótesis de la propuesta presentada, fue motivo de los resultados obtenidos en un piloteo previo² entre colegas docentes de distintas áreas académicas. Las interrogantes son: ¿Qué se entiende por gestión del conocimiento?, ¿Cómo identificar la gestión del conocimiento en la práctica docente?, ¿Cuál es el perfil del docente gestor de conocimiento? Los resultados en el piloteo apuntaban a la falta de consenso en la conceptualización del perfil docente, de su caracterización en la aplicación académica, y la distinción que debería identificar al docente gestor de conocimiento.

Cabe puntualizar que el tercer eje temático fue conformado por sólo docentes e investigadores del campo educativo. Se parte de la premisa de que el docente, independientemente de la disciplina en la que se desarrolle, es un formador de formadores; en el entendido de que ser gestor de conocimiento no es privativo; por el contrario, tiene la virtud de poder acoger a quien se reconoce como formador o docente.

El objetivo, pertinencia e importancia de esta investigación es ofrecer un acercamiento a la construcción conceptual y caracterización del perfil docente gestor de conocimiento, desde el dicho de los docentes y la teorización conceptual asumida por el cuerpo académico de Gestión del Conocimiento de

² El piloteo se realizó en tres instituciones universitarias, dos privadas y una publica, considerando docentes de distintas disciplinas, carreras y propuestas educativas.

la Universidad Politécnica de Querétaro. Por tal puntuación no se ocupa en debatir conceptualizaciones o términos sugeridos por los docentes como resultados de sus argumentaciones o dichos mentados, aun cuando los términos se den por supuestos entendidos o asumidos en sentido común.

Planteamiento del problema

El cuerpo académico de la UPQ de gestión del conocimiento, en sus acercamientos colaborativos con otros cuerpos académicos del mismo perfil o con intereses afines, se ha encontrado con la disparidad en la conceptualización y lineamientos que enmarquen el objetivo de la gestión del conocimiento. El primer congreso de gestión del conocimiento de la Universidad Politécnica de Querétaro, buscando el intercambio y trabajo colaborativo de profesionales interesados en el campo de la gestión del conocimiento, reparo ante la falta de consenso del entendimiento por gestión del conocimiento en la educación y una posible pluridimensionalidad de su caracterización para el docente gestor de conocimiento, parcelado por las disciplinas educativas; por ello parece oportuna la posibilidad de brindar un acercamiento, en esta ocasión, desde las aportaciones hechas por los docentes respecto a la gestión del conocimiento y el perfil docente que se asume como gestor de conocimiento.

Caracterización

Identificar las características de un objeto puede ayudar a brindar una definición del mismo, sus características también pueden ser su distinción entre una y otra cosa; incluso, siendo entes de la misma especie o clasificación, pueden existir particularidades que al final le distinguen del resto de su categoría. Del mismo modo, caracterizar al docente gestor de conocimiento, ofrece la oportunidad de conceptualizar e identificar su perfil docente frente al resto de docentes.

Como propuesta de dialogo para el tercer foro³, se propuso reflexionar, aportar y construir la importancia del perfil docente, sus competencias y su gestión de conocimiento en la formación académica de los alumnos, teniendo presente la idea del tipo de agente (alumno) que se pretende formar. Cada docente, desde su disciplina educativa (deportistas, mecánicos, educadoras normalistas, sociólogos y de más) ofrecieron técnicas, experiencias o lineamientos que en su práctica docente desarrollan como ejercicio de la formación académica del alumno. Todos ellos, los participantes, se asumen como gestores de conocimiento y se representaron a su vez, con sus prácticas como gestores, sin embargo, las aportaciones hechas no terminan de aterrizar y puntualizar sus caracterizaciones o conceptualización de ellos mismos al catalogarse como gestores de conocimiento.

³ Se refiere a los foros enunciados como ejes temáticos en el primer congreso de gestión del conocimiento de la universidad politécnica de Querétaro.

La conceptualización, que pareciera planteada desde el sentido común y la subjetividad del contexto profesional del docente, en los intentos por formalizar un concepto directriz del docente gestor de conocimiento, para formalizar el dialogo propuesto en el foro, dieron como resultado la evidencia de la falta de consenso; que si bien, en su mayoría se aceptaron las estrategias docentes expuestas como manifestaciones de gestión, no así la identidad del docente que practica estas estrategias en cada disciplina pues se sugirió que no en todas las disciplinas se podría llegar a la gestión del conocimiento, o al menos, no en todas con tanta “facilidad”⁴.

Como tarea de la disparidad evidenciada al caracterizar al docente gestor de conocimiento, surgió la necesidad de caracterizarlo desde la realidad del entorno, las características institucionales y la colaboración de los distintos perfiles docentes que actúan para lograr el cometido propuesto de formar como gestores de conocimiento en cada una las estancias, aceptando que la gestión del conocimiento no es privativa de alguna disciplina y compete al toda la educación en su interés de formar un perfil específico de docente.

Como propuesta de la gestión, se asume al docente como un actor socialmente activo, actualizado en el pulso político, económico, productivo y laboral, capaz de proponer o formular, desde su contexto, iniciativas educativas que faciliten la participación, también activa, de los alumnos con su contexto. Apuntan que la gestión no se debe limitar a los procesos administrativos que organiza la institución académica⁵, y sí más bien, invita la gestión a que el docente y alumno se involucren en la creación y praxis⁶ de ciencia y tecnología.

El perfil del docente gestor de conocimiento se complejiza al valorar de él, no solo su práctica de enseñanza, sino la reflexión y acción para identificar, generar, difundir y practicar el conocimiento mismo. Lo que se espera de este docente, puede ser la muestra, el ejercicio, su empeño de vida, en generar, desde su contexto producto de ciencia/tecnología, de tal manera que, por su práctica formadora, forme gestores de conocimiento para la ciencia / tecnología.

Hacia un encuadre conceptual y teórico

Al identificar en el perfil docente gestor de conocimiento la sinergia de la ciencia⁷, acciones y estrategias que ofrezcan la oportunidad de generar, identificar, crear, definir, almacenar, transmitir y utilizar conocimiento; se propone, desde esta perspectiva, el encuadre teórico conceptual que abona a

⁴ Algunas propuestas apuntaban a que las carreras técnicas eran más propias de la gestión del conocimiento como su tarea primordial, en lo que argumentaron “es como su naturaleza”, a diferencia de las humanidades que buscan otros fines, sin decir que fines eran estos.

⁵ Dígase los planes y guías de asignatura, que en algunos casos funge como evidencias de administración de conocimientos modulares programados.

⁶ Adoptando este binomio de creación y praxis, como un aprendizaje significativo. Que según los docentes tiene que ver con un conocimiento siempre practicado y llevado al contexto social. (esta postura de aprendizaje significativo no se debatió).

⁷ Como conocimiento de su disciplina o materia impartida.

la construcción del perfil del docente gestor de conocimiento. La razón por la cual se toman estas características como punto de partida en la teorización, es por motivo de ser la postura con la que se creó e inicio el tercer eje temático en el 1er. CGC, como producto del piloteo respecto al perfil docente.

Al reunir a docentes de distintas disciplinas o especialidades (matemáticos, ingenieros, pedagogos, normalistas, químicos, contadores, etc.) se evidencio la multidisciplinariedad del conocimiento y su manifestación diversa. Por conocimiento se puede entender, como propone Davenport y Prusak:

una mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones, con frecuencia no solo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales (Davenport, 2016, p. 4).

Asumiendo como tarea del gestor de conocimiento, identificar la organización de la información y buscar prácticas que potencialicen los vacíos de conocimiento existentes (Nieves, 2009). Creando estrategias que registren una aportación a la ciencia/tecnología. De tal suerte que las practicas del docente gestor de conocimiento busque ampliar el conocimiento creado de manera individual, creando redes de conocimiento grupal o, en su caso, interdisciplinar (Nonaka, 2006).

Existen variadas formas de concebir la gestión del conocimiento; entre ellas se pueden señalar:

1. El conocimiento como capital económico u organizacional.
2. Enfoques de ingeniería que pretenden mejorar el uso de la información en apoyo de los procesos.
3. Aspectos de computación y medios de conocimiento.
4. Estudios organizacionales desde el punto de vista tecnológico, social, cultural y administrativo.
5. Epistemología, aprendizaje, psicología del conocimiento, etc.
6. Aspectos de definición y clasificación desde el punto de vista de la inteligencia artificial, ciencia de la información.
7. Sitios sobre recursos humanos que mencionan categorías de trabajo como Director de Capital Intelectual. Director de Capital del Conocimiento, así como otros trabajos tradicionales tales como Director de Información, Bibliotecario de Investigación y Desarrollo, etc. (Cóndor, 2012, p.48)

El congreso puso en hasta la gestión del conocimiento, su multidisciplinariedad, o modo de concebirle, como propone Cóndor; al asumirse los docentes como gestores de conocimiento en sus instituciones, reconociendo en sus pares el mismo ejercicio, pero en campos de conocimiento distinto; pueden descubrir la posibilidad de conciliar sus logros todos, para el intercambio y comunión entre

ellos. Así poder echar mano los biólogos de los sociólogos, los matemáticos de los educadores, etc. Siendo afín a la propuesta de Nagles, los profesores plantearon que, para potencializar y crecer el conocimiento, se debe descubrir la necesidad de asociar, a un contexto específico durante, el proceso de interpretación, con el fin de entenderlo y transformarlo y facilitar así su aplicación en contextos diferentes (2007).

Para el campo educativo la gestión del conocimiento es un constitutivo necesario de la movilización y dinamización de las organizaciones escolares y sus actores, para realizar la transformación institucional que transite de una organización estructurada para una centrada en el aprendizaje (Minakata, 2009). Lo que propone en el docente la tarea de lograr la mancuerna de conocimiento y desempeño, producción de conocimiento que dinamice las acciones en el ejercicio de su profesión.

Metodología

En esta investigación se valoró la construcción de relaciones, sobre la base de los dichos mentados, condiciones o entornos de los agentes en su campo institucional, las acciones que manifiestan como evidencia de sus prácticas gestoras de conocimiento; al formular estas posturas se permite establecer conexiones que dan sentido a lo que podría parecer la construcción del perfil docente gestor de conocimiento. Se parte la evidencia explicitada por la postura de los maestros, en cada uno de los casos se ofrecen realidades diversas. De tal forma que, es el método de estudio de caso la metodológica que se adopta como idónea para la realización de esta investigación.

En el estudio de caso, se parte del supuesto de que en cualquier caso se pueden encontrar múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. Al ser parte del campo, como investigador me asumo parte del escenario y problemática plantada⁸. Tal posición me faculta para proponer preguntas de análisis, obtener datos inmediatos y abstraer las concepciones que los participantes del foro planteaban. (Abalde, 1991)

El método es resultado del interés conceptual y epistémico de la investigación, el cual favorece a delimitar y caracterizar al docente gestor de conocimiento desde la construcción por el dicho mentado de los mismos maestros formadores. Según Mc Kerana (2001),

el estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción o la participación de la investigación (p.96).

⁸ En que suscribe forma parte del problema, al ser yo el coordinador y moderador del tercer foro en el 1er. Congreso de gestión del conocimiento en la UPQ.

El estudio de caso ofrece la posibilidad de conocer un fenómeno a partir de la relación entre el sujeto y objeto o fenómeno estudiado (Díaz, 2011). El conocimiento del fenómeno es posible gracias a la recogida de datos de las múltiples perspectivas de los actores, sin tener la preconcepción homologada de una teoría directriz, ofreciendo de tal manera la construcción de una postura como alternativa. Con estas características del método, aparece la posibilidad de una comprensión de acciones y significados a partir de los hechos, sin especificar una teoría previa, conservando a la vez la facultad de una continua interacción entre el investigador y los participantes o caso (Walker, 1996).

Técnica

La población de muestra para la presente investigación consta de tres momentos. 1) un piloteo a docentes de diferentes disciplinas, ejerciendo en universidades públicas (2 instituciones) y privadas (2 instituciones). 2) los maestros participantes en los foros en línea del primer congreso de gestión del conocimiento en la UPQ. 3) la participación colectiva y dialéctica de los docentes que participaron en el 1er. CGC en la UPQ de manera libre en el tercer foro: perfil del docente gestor de conocimiento.

El piloteo se realizó con la herramienta de cuestionario abierto, invitando a los docentes a formular la caracterización que debería distinguir al docente gestor de conocimiento, la concepción que tenían de este término (gestión de conocimiento) y algunas prácticas que le hicieran, como docente, asumirse con este perfil. Este piloteo tuvo en primer momento identificar y acotar el tema que se sugeriría como tercer eje del 1er. CGC UPQ.

El foro en línea tuvo como objetivo, comenzar la generación de conocimiento y el intercambio de experiencias docentes que abonaran a la construcción del perfil docente GC. El diseño y desarrollo del foro fue preponderantemente dialéctico; su estructura consistió, que, desde una lectura detonante, con interrogantes que incitaran el dialogo, proponer ideas, reflexiones, practicas o externar preguntas que encaminaran la identificación de aspectos a valorar en el congreso.

La observación participante en el congreso, la grabación de las actividades, las ponencias y los talleres, previeron los datos necesarios para reconocer la caracterización que los maestros identifican en el docente gestor de conocimiento. el ejercicio de debates en los talleres y los cuestionamientos en las ponencias fueron cincelandando la polisemia del gestor de conocimiento.

Resultados

Hasta el momento se pueden sugerir cuatro aspectos sobresalientes en la construcción del perfil docente gestor de conocimiento, a saber: I) el perfil de las instituciones educativas. II) formación continua del docente. III) docente investigador de las mismas prácticas formativas. IV) formador de formadores.

1. Algunas instituciones⁹ pueden manifestar en su misión, visión o lema, el interés por formar profesionales con un equipo de docentes que promueven la gestión del conocimiento. Sin embargo, el apoyo gestor en la institución se ve limitado a estrategias de diseño en manuales y guías de asignatura, apostando en cubrir con ello la deuda, adquirida por la institución, de una formación gestora de conocimiento. Por su parte los docentes observan que para lograr en las instituciones un perfil de gestión del conocimiento, se debe favorecer en el dialogo y la democracia áulica y administrativa, donde se lleguen a consensos de mejora constante; posicionar al alumno como protagonista en las exigencias de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se le reconozca como autónomo en su desarrollo educativo. Finalmente se propone la creación de redes de intercambio de conocimiento entre instituciones, como instrumento para lograr una difusión del conocimiento generado o en creación.

2. Los docentes que se asuman como gestores de conocimiento, deberán cumplir con el compromiso de una formación permanente, una producción activa en la generación de conocimiento y contar, sea cual fuere su perfil, con una formación pedagógica y didáctica que refuerce el ejercicio docente. Los docentes deben implementar plataformas digitales, trabajos multidisciplinarios que inviten a la complejidad, al trabajo colaborativo, con la intención de fortalecer redes. En la formación continua se recomienda de procurar el desarrollo de habilidades sociales, creatividad, la humildad en la transmisión de conocimiento y el espíritu de investigación.

3. Sobresale la importancia otorgada al formador, docente gestor de conocimiento, de ser una figura que inspire; tal figura la caracterizan los maestros como un formador investigador de sus mismas prácticas formativas, autocritico y propositivo, en la evidencia de sus actividades profesionales, que muestre sus productos e involucre a sus formandos en ellos. Para tal cometido, este docente gestor de conocimiento, permanece en desarrollo de actitudes de flexibilidad, reflexión, investigación, evaluación y crítica; curioso y con interés por lo nuevo. La humildad ante lo desconocido debe ser la virtud de un gestor de conocimiento y al tiempo, la seguridad para avanzar en propuestas colaborativas de ciencia/tecnología.

4. Al proponer la formar alumnos autodidactas, capaces de producir un conocimiento propio, se ciñe en la tarea colaborativa de la gestión del conocimiento del docente y formadores, el trabajo colaborativo entre docente y alumno, institución y redes, productos y promociones. Por lo que la formación de formadores se puede volver una capacidad de manejar recursos y conocimientos en favor de mejoras y solución de problemas, brindando recursos y tiempos institucionales para lograr cometidos proyectados. A decir de los maestros, el docente gestor de conocimiento, tienen que ver de manera inmediata con la resolución de problemas, problematización de contextos, en el

⁹ Considerando solo las instituciones de la que los profesores hacen mención por experiencia laboral.

constante acto de proponer prácticas innovadoras de proyectos que trasciendan la institución. Resulta un formador de buscadores, creadores y promotores de ciencia/tecnología.

A manera de conclusiones

Hasta aquí, las características del perfil docente gestor de conocimiento expuestas por los participantes del 1er. Congreso de gestión del conocimiento en la UPQ, pueden ser la construcción espontánea, nacida por el interés de una gestión de conocimiento en sus instituciones de labor. Aparecen relaciones terminológicas que pueden confundirse en las disciplinas educativas, ejemplo de ello es la homologación que se presume hacer entre aprendizaje significativo y gestión de conocimiento, tomando en ocasiones los términos como sinónimos en la educación. Se favorecen virtudes docentes que tienen que ver con las relaciones sociales, afectivas, creativas que complementan la labor de la investigación, generación, transmisión y colaboración de conocimiento. A manera de conclusiones se encuentran:

Tarea docente:

Resulta indispensable una formación pedagógica-didáctica para todo aquel docente que busca el perfil de gestor de conocimiento.

Buscar trabajo de academias, crear dialogo inter-académico y redes de trabajo. La queja general de los docentes es que las instituciones académicas no brindan un espacio para la generación y gestión del conocimiento.

Se identifica la gestión del conocimiento con:

Superar el aprendizaje significativo y convertirlo en gestión de conocimiento, proponer ciencia y tecnología.

La pasión como medio de transmitir y aprender desde la evidencia del trabajo.

No bastan ideales se ocupan ideas en acción.

Lo que distingue al docente gestor de conocimiento:

Es vocación ayudar a llegar a ser lo que se tiene que ser.

La generación de vínculos de formación permanente e intercambio colaborativo de proyectos.

El gestor de conocimiento debe de identificar en donde reside el valor de algo.

Bibliografía

- Abalde, E. y. (1992). Metodología educativa. Coruña: pdf. Obtenido de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>
- Córdon, A. (2012). Metodología de gestión del conocimiento para la facultad de ingeniería. Quito, Ecuador: pdf. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/515/1/T-UCE-0011-30.pdf>
- Davenport, T. (2001). Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben. Buenos Aires: Pearson.
- Díaz De Salas, S. y. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. México: pdf. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Ibarra, L. e. (2014). Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas. Aprendizaje en la educación superior, 39 - 53.
- McKerana. (2001). Investigación acción y curriculum. Madrid: Morata.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Electrónica de Educación, no.32., 1-21.
- Nagles, N. (2007). La Gestión del Conocimiento como fuente de innovación. Escuela de Administración de Negocios, núm. 61, 77-87. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611495008>
- Nieves, L. y. (14 de marzo de 2009). Elementos esenciales para la identificación del conocimiento organizacional en especialidades universitarias cubanas. Obtenido de Ciencias de la Información: <http://hdl.handle.net/10760/19762>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). Introducción a la Gestión del Conocimiento. La Habana: Felix Varela.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. Madrid: Narcea.

GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO SIGLO XXI

*Mtro. Fausto Rodríguez López, UNIVA, faustoarl@gmail.com
Dr. Jorge Landaverde Trejo, UMQ, donatoland@gmail.com*

Resumen

Este trabajo plantea la importancia de promover una nueva alfabetización ante la cultura digital que nos envuelve a nivel personal y colectivo. Se está ante la disyuntiva entre renegar y autoexcluirse, o habilitarse y entrar en procesos permanentes de autoinclusión, reconociendo el suelo que se está pisando o la nube por la que se está navegando. Desde el método pragmlingüístico se reconstruyen los conceptos de sociedad del conocimiento y gestión de conocimientos. Surge la necesidad de construir un concepto de ciudadanía ciberespacial a partir de la metáfora del 'rectángulo de la parrhesía', según Michel Foucault. Se considera pertinente la reconfiguración de elementos de la epistemología para el mundo digital que aporta Nicanor Ursua para trascender la autorreferencialidad en un movimiento colaborativo hacia la memoria común de la inteligencia colectiva.

Palabras clave: cultura digital, gestión de conocimientos, sociedad del conocimiento, epistemología del mundo digital, parresia

Introducción

En el ámbito académico se habla de la sociedad del conocimiento como de un árbol frondoso bajo el cual puede uno cubrirse de los rayos solares en medio del desierto de la desinformación. Dicha sociedad maneja criterios difusos de inclusión/exclusión, de tal manera que, así como para ser considerado ciudadano ateniense era necesario cubrir ciertos requisitos -autoctonía, liderazgo y parresía-, para pertenecer a la sociedad del conocimiento es preciso adquirir la 'autoctonía' al formar parte de redes académicas, ejercer un liderazgo basado en la generación y aplicación de conocimientos y demostrar 'parresía' en los debates que acrisolan las ideas y propuestas teóricas y metodológicas. Además, es de considerar el contexto hiperhistórico del siglo XXI, inmerso en la cibercultura que requiere del desarrollo de habilidades digitales para nadar en el océano de la información y navegar hacia mundos virtuales del conocer en sociedad. Le subyace a este trabajo el método pragmlingüístico, el cual incluye tres aproximaciones: la semántica, la lógica y la pragmática. Concluyendo con una propuesta de deliberación ética y acción política.

Contextualización

En la actualidad la humanidad cuenta con bases de datos digitalizados que constituyen lo que Pierre Levy denomina la “Hiperesfera Pública Mundial”, la cual implica nuevas prácticas y nuevas oportunidades de ejercer el poder de influencia recíproca, a través de la comunicación estigmergética (manejo de datos sin un poder central, basado en algoritmos).

Para el ejercicio del poder comunicador se consideran las siguientes habilidades digitales: análisis de datos, etiquetado de conceptos, lectura de diversos códigos, curación de información, crítica de contenidos, organización bibliográfica de diversos campos del conocimiento y autoría de escritos académico-científicos.

En la vertiente de las nuevas prácticas, Lévy destaca las siguientes: categorización y evaluación social, búsqueda y filtración social, comercialización social, periodismo ciudadano, colaboración abierta distribuida, juegos multijugador masivo en línea, tecnologías educativas, conocimiento personal/social, Humanidades digitales, Software libre, propiedad intelectual libre, ciencia libre.

Esta nueva situación constituye una nueva cultura digital o cibercultura, ante la cual la humanidad requiere de una nueva alfabetización en donde es preciso considerar tres tipos de inteligencia: personal, crítica de las fuentes y colectiva. La inteligencia personal prioriza temas y selecciona fuentes de información a partir de las cuales construye datos y produce hipótesis de donde deriva una serie de categorías que, una vez validadas, a decir de Bartra (2014), puede registrar en el exacerebro (memoria fuera del cerebro y del cuerpo humano) que puede ubicar en la nube.

Con la inteligencia crítica externa diversifica las fuentes de información y verifica los datos; con la inteligencia crítica interna identifica categorías y narraciones; mediante la crítica pragmática constituye una agenda de acción informada.

A través de la inteligencia colectiva recurre a la memoria local y mundial (glocal) para comunicarse; utiliza su poder de influencia asumiendo su responsabilidad ciudadana; en la dinámica del aprendizaje colaborativo, externaliza su conocimiento tácito e internaliza el conocimiento explícito compartido.

Andamiaje metodológico

Para la realización de este trabajo se retoma el concepto de método pragmatológico propuesto por Landaverde y Rodríguez (2014) que está orientado a la recuperación de evidencias, transitando a través de los diversos niveles de realidad: empírico, subjetivo, objetivo, social, histórico y espiritual mediante discursos coherentes (conceptualización delimitada), congruentes (contextualización inculturada) y auténticos (convicción transparentada). Este método pone énfasis en las experiencias humanas que contribuyen a la autoinclusión en la sociedad del conocimiento. A su vez, es “un método disparador de la argumentación dialéctica que delinea las reglas para

salvaguardar el saber actuar en armonía con el saber convivir, saber conocer y saber ser”. (pág. 3).

Mediante el método pragmlingüístico se transita, de manera consciente, a través de los tres niveles semióticos analizados por Watzlawick (2008) en Teoría de la comunicación humana, interacciones, patologías y paradojas, a saber, el nivel semántico –referente a los conceptos-; el nivel sintáctico –referente a la relación entre conceptos y contextos-; y el nivel pragmático –referente a la aplicación del conocimiento de manera intencionada-. De donde derivan principios tales como:

- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico abierto a la multidimensionalidad de la realidad, superando las posturas maniqueas que polarizan la realidad en: blanco o negro; verdadero o falso; bueno o malo.
- Distinguir entre experiencias sincrónicas y diacrónicas para valorar los pasos que se van dando en el desarrollo humano.
- Probar diferentes aproximaciones al conocimiento, transitando de la disciplina a la interdisciplina, a la multidisciplina hasta arribar a la transdisciplina.
- Aprender a armonizar las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso para acceder a los diferentes mundos –físico, psíquico, sociocultural y virtual- desarrollando habilidades de indagación, percepción, organización y transformación de la información para la generación de conocimiento aplicable en diferentes ámbitos de la vida humana.

A nivel de la dimensión semántica es necesario establecer el sentido de las palabras medulares del discurso que se pretende comunicar. Tales como:

Sociedad del conocimiento

Con la difusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se facilitó la comunicación ubicua, es decir, superando las barreras de tiempo y espacio. Ello repercutió en la manera en que la humanidad recuerda, aprende y se expresa. Con el paso del tiempo se prefirió hablar de sociedad del conocimiento (Peter Drucker, 1976, en Taca, 2012) ya que el término ‘información’ hace referencia a hechos y sucesos, mientras que la palabra ‘conocimiento’ pone énfasis en la actividad humana de contextualización, interpretación, deliberación intencional y gestión de los saberes.

Dentro de las políticas de la UNESCO se ha manejado el término “sociedades del saber” para integrar, además de la dimensión económica, la dimensión educativa. Por su parte André Gorz hace una distinción entre saber (experiencias y prácticas intuitivas) y conocimiento (comprensión holística de los avances tecnocientíficos).

La influencia de las TIC en la sociedad del conocimiento incide en la transformación de las economías, los mercados, los productos industriales, los servicios y los puestos de trabajo, hasta llevarnos a considerar la economía del conocimiento como la única generadora de nuevos productos físicos e inmateriales.

En la sociedad del conocimiento se dan dos grandes tendencias: la de las mentalidades capitalistas que se enfocan en la obtención de enormes ganancias mediante desarrollo de productos exclusivos. Y las mentalidades que proponen la utopía de una sociedad del conocimiento de acceso abierto e incluyente. Como ejemplo de esta tendencia tenemos el concepto de Web 2.0 que hace referencia a una segunda generación en el desarrollo de las TIC, la cual está basada en redes sociales que fomentan el trabajo colaborativo y comparten servicios de manera democrática (cf. Himanen, 2001).

Entre las características que Ursua (2014) considera fundantes de la sociedad del conocimiento destacan:

La capacidad de producir y reproducir saberes mediante la argumentación racional y empírica para encontrar las raíces del conocimiento y su aplicación; La apertura de un espacio público o semipúblico de intercambio y de aprendizaje accesible a todas las personas y con sentido social y cultural; y Con una base tecnológica para constituir la “sociedad digital” capaz de abordar y resolver la interacción y simulación de conocimiento tácito y explícito, cualificado y no cualificado, de identificación de generadores de conocimientos verdades evitando ser atrapados por la urgencia y la ilusión producida por los “sueños telemáticos”.

Gestión del conocimiento

En sentido general, la palabra ‘gestión’ hace referencia al asumir y ejercer ciertas funciones organizadoras en relación con un proceso específico. Esto implica una serie de pasos, tales como: planeación, diseño, implementación, supervisión y evaluación permanente.

La frase ‘gestión de conocimientos’ hace referencia, no únicamente al intercambio de conocimientos entre personas u organizaciones, sino que también implica procesos que van desde la generación de conocimientos hasta la aplicación de los mismos. En los procesos de gestión de conocimientos es de considerar que la administración de capital intelectual requiere:

- Planeación de las fases de creación, captura, transformación y uso de los conocimientos;
- Implementación de programas que aseguren la administración efectiva de dicho capital epistémico;
- Control sobre el desarrollo y aplicación de los conocimientos con criterios de pertinencia y sustentabilidad para evitar desastres ecológicos y/o socio-culturales.
- Valoración y atención a las fuentes del conocimiento: por una parte el capital humano que da vida a toda organización y que requiere de formación continua; por otra parte el capital epistémico que permite un manejo adecuado de la información para la generación y aplicación de los conocimientos.

En los procesos de organización y administración de los conocimientos se requiere la implementación de técnicas de captura, codificación, almacenamiento y distribución de los conocimientos.

- En la recolección y captura de conocimientos es necesario implementar o seleccionar un etiquetado coherente con determinada finalidad en cuanto al empleo de dicha información.
- Para la transferencia del capital intelectual, es indispensable la implementación o elección de un código de ética que regule los intercambios de bienes y servicios.

En la dimensión sintáctica se indagan las relaciones entre los conceptos medulares.

Después de trabajar en una arqueología de las formaciones discursivas, en 1970 Michel Foucault (2010) dio un giro hacia una genealogía de las relaciones entre el saber y el poder, que exploró en su cátedra intitulada “Historia de los sistemas de pensamiento”.

Lo importante para Foucault no era analizar el desarrollo de los conocimientos sino identificar las prácticas discursivas como formas legitimadoras de lo considerado como ‘verídico’. En vez de analizar la norma, analizó los ejercicios del poder y los procedimientos de poder-saber o gubernamentalidad de sí y de los otros. De esa forma, en vez de una teoría del sujeto, Foucault propuso el análisis de las tecnologías de la relación consigo mismo para constituirse sujeto.

Según Emmanuel Kant (1784) la minoría de edad se refería al par entre obediencia y ausencia de razonamiento y a la confusión entre lo privado y lo público. La mayoría de edad se alcanzaría cuando, en el uso privado se obedece en cuanto se es ciudadano y miembro de una comunidad institucional; y en el uso público se experimenta la libertad total de razonamiento y expresión.

Por otra parte, la “libertad de palabra” es un concepto que reverbera el vocablo griego ‘parrhesía’, el cual hacía referencia a la virtud de “hablar franco” y al deber de “decir toda la verdad necesaria” en situaciones jurídicas; pero también a la técnica de dirigir a los otros y ocuparse de sí mismo. El cuidado de sí, según Foucault, no puede prescindir del juicio que los otros emiten del propio valor.

A diferencia de la retórica cuyo fin es persuadir sin importar si se habla con verdad o no, la parrhesía es el decir VERAZ (veracidad), usando la crítica, el desafío, la ironía e, incluso, el insulto. Ante tal desafío, el tirano interpelado busca vencer no con el LOGOS (discurso), sino con la violencia pura hasta causar la muerte del parresiasta.

De acuerdo con Polibio (libro II, Cap. 38, párrafo 6, en Foucault, 2010), las ciudades aqueas tenían un régimen político con tres características:

- Democracia (estructura constitutiva): todos los demos (que tenían condición de ciudadanos) podían participar del poder. Así, la Dynaesteia o ejercicio del poder, era la garantía aportada al ascendiente que algunos ciudadanos ejercían sobre otros. Es el problema del juego político, sus reglas, sus instrumentos y el individuo que lo práctica. También es la forma de relación consigo mismo y con los otros. Cualidad moral de los ascendientes, la familia y los descendientes.

- Isegoría (estructura jurídica): todos los demos disfrutaban de la estructura de igualdad en cuanto a derechos, deberes y libertad de expresión. Cada uno tenía derecho a opinar, defenderse, votar y tomar la palabra por igual.
 - Parrhesía: (estructura política) todos los demos gozaban de la libertad de palabra en el campo de la política para decir la verdad y afirmar decirla. Es la bisagra entre la poleteia y la dynaesteia. La parrhesía limitaba la locura del amo por medio del decir veraz. Así, para poder gobernar adecuadamente, el poderoso debe aceptar que quienes son más débiles que él le digan verdades, aunque hieran.
- La ciudadanía de los demos se fundaba en:
- Autoctonía por la línea materna: haber nacido de madre ateniense;
 - Parrhesía: actuar el logos (palabra verdadera, racional, agonística) en la polis;
 - Equilibrio entre alétheia y pathos (verdad que apacigua a la pasión).
 - Administración de lo sagrado, manejo del oráculo y la lira.

De manera metafórica, Foucault (2010) habla del rectángulo de la parrhesía en cuyos vértices se encontrarían:

VÉRTICE CONSTITUCIONAL: polo de la democracia. Libertad concedida a todos los ciudadanos (demos) de hablar, opinar y participar en las decisiones de la asamblea (ekklesían).

VÉRTICE DEL JUEGO POLÍTICO: polo del ascendiente. La superioridad de quienes, por encima de los otros, se hacen oír, los persuaden, los dirigen y ejercen el mando sin coerción, en libertad.

VÉRTICE DE LA VERDAD: polo del decir veraz. Es preciso que el logos de quienes van a ejercer su poder político sea un discurso de verdad.

VERTICE MORAL: polo del coraje. Aquellos que deseen utilizar un lenguaje de verdad se verán en la necesidad de manifestar su valor moral corriendo el riesgo de la rivalidad y del enfrentamiento.

En la dimensión pragmática se busca la aplicación de los conceptos arriba contruidos y relacionados. Si en la ciudad ateniense la ciudadanía se fundaba en cuatro características: la pertenencia al lugar; la palabra usada con propiedad ante la asamblea; la mantener equilibrio entre la verdad y la pasión; y el manejo de la intuición y el arte armónico; en la ciudadanía digital también pesan el sentido de pertenencia o inclusión en redes digitales; el manejo apropiado del hipertexto no netiqueta; el equilibrio en el manejo de la posverdad; y la capacidad de producir ensamblajes artísticos y oportunos. En este sentido, para ejercer la parrhesía o libertad de expresión en entornos digitales conviene parangonar los cuatro polos de la misma, de acuerdo con Foucault:

- Polo de la democracia: en el caso de la sociedad del conocimiento, para gozar de la libertad para participar en las conversaciones civilizadas de las redes académicas es preciso alcanzar un nivel de conocimiento aplicable, ya sea a nivel formal con los estudios necesarios, ya sea a nivel informal con las

experiencias recuperadas mediante la práctica reflexiva y compartida en foros diversos.

- Polo de la ascendencia: la capacidad de persuasión sin coerción se desarrolla ejerciendo la autoridad legítima ya sea por vía institucional o por vía del voto democrático y el consenso.
- Polo del decir veraz: mantener un discurso congruente entre lo que se dice y lo que se hace.
- Polo del coraje o la valentía: tener la capacidad de argumentar y sostener la postura personal ante cualquier adversario. En caso de estar en el error, tener la valentía de reconocer una mejor opción de comprensión de los hechos y circunstancias en discusión.

Si bien en épocas antiguas los sistemas de pensamiento inducían a ciertas formas de representar la realidad y actuar en el mundo de la vida, en esta época digital que Floridi (en Martínez 2015) denomina ‘hiperhistoria’, donde los registros del acontecer humano ya están pasando del formato analógico al digital, la generación y gestión de conocimientos pasa por el tamiz del flujo de bits que transitan por la Web con posibilidades ilimitadas para realizar ensambles en mundos virtuales, trascendiendo tiempo, espacio y corporalidad.

Epistemología para el mundo digital

De ahí la propuesta de Nicanor Ursua (2014) de analizar el conocimiento desde lo que denomina “e”-epistemology, esto es, epistemología adecuada al mundo digital. Porque considera que la cibercultura está transformando totalmente las formas de conocer y el mismo acto de conocer.

Dicho autor considera que los “juegos de lenguaje” que se dan en el espacio digital ya no se entienden sólo en términos de contenido, sino también en términos de expresión personal, relaciones interpersonales y entretenimiento. Para Lankshear (2000) la Web es un “lugar retórico” donde podemos encontrar páginas no formales ni educativas, a la par de páginas con fines educativos. Para un uso educativo de la red Ursua considera la urgencia de “un proceso de educación epistémica que enseñe cómo evaluar la información que fluye por la red de manera objetiva y crítica. (...) examinar quiénes son los patrocinadores de la página, qué filiación tienen, de dónde procede la información, si la exigencia de privacidad y seguridad que reclama la página Web en cuestión están justificadas, así como su pensamiento crítico” (pág. 56).

Para el desarrollo de una epistemología para nuestra era digital, Ursua (2014) recomienda cinco grandes transformaciones:

En el “mundo por conocer” ya que en “ser digital” (Negroponte, 1995) se hace la diferencia entre la época de la información masiva y la época postinformacional donde se trata de recuperar el yo personal en contraposición con el yo estadístico. Asimismo, se señala la diferencia entre pensar analógicamente y pensar en “bits”, digitalmente. Se da primacía, no al cúmulo de conocimientos per se, sino a la capacidad de conectarse con diversas redes académicas para lograr conocimiento aplicable por ensamble.

En el concepto del conocimiento, en cuanto a su relación con la “verdad” posmoderna. Según Lyotard (1987, en Ursua 2014), el conocimiento es generado no de acuerdo a criterios de verdad y de justicia, sino de utilidad, eficacia y eficiencia en su ejecución. Las nuevas tele-tecnologías producen conocimientos indirectos. Así K. Goldberg habla de la verdad a distancia que hace surgir problemas telepistemológicos en cuanto a la autoridad, la intervención y la autenticidad de la realidad virtual que pudiera ser puro engaño.

En la constitución del sujeto cognoscente ya que resulta casi imposible que de manera individual se pueda lidiar con el cúmulo de información disponible en Internet, por lo que se impone una “conocimiento por ensamblaje colectivo” donde participan varias mentes y máquinas donde se requieren habilidades digitales para realizar búsquedas especializadas con el apoyo de “bots” que son robots o programas de inteligencia artificial los cuales pueden contestar preguntas formuladas en lenguaje natural. Dichos bots pueden servir como avatares que transitan por los MUDs (Multi User Domains) para encontrar información para realizar intercambios de bienes y servicios.

En el significado entre diferentes modos de conocer. Anteriormente se privilegiaba tanto el conocimiento proposicional basado en textos conceptuales (conocimiento del “qué”), como el conocimiento procedural (conocimiento del “cómo”). Ahora prevalece el conocimiento ejecutor (conocimiento del “para qué”) donde se busca el acceso a las comunidades expertas en la red para lograr conocimiento por ensamble. Y se hace uso de avatares para navegar surgiendo el tema del conocimiento del yo en línea el cual requiere de atraer usuarios y “consumidores”, entrando a la “economía de la atención” cayendo en el túnel de la “originalidad sin límite”.

En la percepción de la realidad ciberespacial. En el contexto de la “cultura mediática” se percibe un mundo fragmentado, efímero y utilitario. Se fomenta el “experimentalismo” ilimitado, el exhibicionismo que confunde lo real y lo ficticio hasta llegar a preferir la simulación espectacular por sobre la realidad lenta y sin gracia. Se experimenta la deslocalización y la desmaterialización perdiendo interés por lo local y concreto. La seducción de las imágenes y el sonido induce a la “pereza del pensamiento y al anquilosamiento del pensamiento argumentativo y crítico.

Enseguida de señalar tales cambios provocados por el arribo de la digitalización, Ursua (2014) plantea cinco retos:

La “verdad multimodal” digital desplaza la verdad de la palabra estampada en proposiciones y texto. Los nuevos medios proponen un nuevo modo de verdad que es más imagen y símbolos que meras palabras-texto.

En vez de un conocimiento proposicional que ya existe, se trata de un conocimiento performativo que produce algo nuevo al hacer y seguir enlaces basados en el modo de interrogar a comunidades expertas donde se busca aprender cómo hacer “nuevos movimientos” transformando las mismas reglas del juego.

En vez de un conocimiento centralizado en pocas personas, se busca producir riqueza mediante el conocimiento distribuido con flexibilidad para adaptarse a

los cambios del mercado y a las nuevas tendencias en la realización de ensamblajes colectivos (bricolaje y collage) emergiendo “multitudes inteligentes” hacia la siguiente revolución social en la sociedad del conocimiento.

El nuevo estatus del conocimiento consiste en que “el saber será producido para ser vendido y ser cambiado hacia una nueva producción desde una perspectiva en la que ya no interesa reflejar el estado original del tema. Así el conocimiento es más una realización innovadora que no un descubrimiento de lo ya existente.

En vez de los conceptos de “información” y “conocimiento” se habla desde la teoría literaria de la “composición” para referirse a lo que ocurre en el ciberespacio.

Finalmente, el autor Ursua propone una Teoría diferenciada del saber que destaque la riqueza del ser humano desde sus formas biológica, cognitiva, simbólica, interpretativa y crítica. A diferencia de la información, Ursua considera que el conocimiento “comprende las capacidades de ampliar, extrapolar e inferir nueva información”. Señala que, además de la “sociedad del conocimiento”, la cual se inclina hacia grandes conocimientos, van emergiendo “comunidades de conocimiento” que son redes sociales de coproducción y puesta en circulación de saberes nuevos en donde aprenden personas que pertenecen a organizaciones diferentes y hasta rivales, usando masivamente las TIC constituyéndose en agentes transformadores de la sociedad y la economía.

A manera de conclusión

Si bien los cambios que describe Ursua derivados de la digitalización de la vida cotidiana amenazan con enajenar a los humanos en cuanto que puede trastocar la identidad de su yo real; fragmentar la realidad; imponer las tendencias del mercado por sobre los valores de justicia y verdad; tales riesgos pueden tornarse en retos que conduzcan a un mejor desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano. Si es capaz de tomar el control del uso de las TIC podrá llegar a un mayor conocimiento de sí mismo al simular otras formas de manifestar su yo con la ayuda de avatares; mediante la verdad multimodal del conocimiento por ensamble colectivo podrá trascender su autorreferencialidad para ubicarse en referencia con los demás y con el cosmos; en vez de quedarse con los conocimientos petrificados del pasado, echar a andar su creatividad para realizar ensamblajes estéticos y de acuerdo a cada circunstancia espaciotemporal por vivir, etc.

En una palabra, tener la apertura para aprender a construir saberes a partir de saberes previos y con la certeza de que, a tiempos nuevos, requerirá nuevas aproximaciones desde una perspectiva que vincule los collages personales con los bricolajes colectivos.

Bibliografía

- Bartra, R. (2014). Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío. México: Fondo de Cultura Económica.
- Floridi, L. (2015). Hiperhistoria, el surgimiento de los sistemas multiagente (SMA) y el diseño de una infraética. En X. Martínez R., & IPN (Ed.), Infoesfera. Ciudad de México: Quinta del Agua Ediciones S.A. de C.V.
- Foucault, M. (2010). El gobierno de sí y de los otros. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Himanen, P. (2001). La ética del hacker y el espíritu de la era de la información. Helsinki.
- Landaverde T., J. R. (2014). Método Pragmalingüístico en la Educación Mental. Memorias de Afrise 2014, Eje 4, 01-16.
- Lévy, P. (2007). Cibercultura, Informe al Consejo de Europa. México: Anthropos, UAM.
- Lévy, P. (s.f.). Entrevista a Pierre Lévy: veinte años de Inteligencia Colectiva. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 21 de Marzo de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=zt-qlA36LzQ>
- Negroponte, N. (1995). El Mundo Digital (Being Digital). Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Tacca H., D. R. (Julio-Diciembre de 2012). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Investigación Educativa, 16(30), 115-122. Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2012_n30/pdf/a10v16n30.pdf
- Ursua, N. (2014). "e"-Epistemología: un desafío y una respuesta filosófica al mundo digital. Revista internacional de Filosofía(61), 55-74.
- Watzlawick, P. B. (2008). Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona, España: Herder Editorial Gadisa.

REVISIÓN TEÓRICA ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DEL DIAGNÓSTICO, DESDE POSICIONES DE LA DIDÁCTICA DESARROLLADORA

*Dr. José Zilberstein Toruncha, Rector UTAN, SLP, jzilberstein@utan.edu.mx
Dra. Silvia Olmedo Cruz, UTAN, SLP, sil_olmedo@yahoo.com.mx*

RESUMEN

En esta ponencia se expresan los resultados de una investigación de carácter teórico-documental en la que se plasman las conclusiones a las que llegaron sus autores acerca de la evaluación y su función diagnóstica, para asumir la necesidad de un diagnóstico integral de la actividad de los estudiantes durante todo su proceso formativo en las instituciones educativas, que incluya los conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Los autores revisaron una parte importante de las publicaciones realizadas en Cuba en los últimos años del pasado siglo, así como de autores de la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y que reflejaron adoptar postulados de una concepción didáctica cubana a la que se denominó: la Didáctica Desarrolladora, que partió de referentes del Enfoque Histórico Cultural, con aportes de investigaciones en el campo de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y la Filosofía.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico, Diagnóstico integral, Didáctica Desarrolladora, Enfoque Histórico Cultural.

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones desde hace más de treinta años (Schmelkes, 1992 y 1995; LLECE, 1998; TIMSS, 2003; UNESCO 2005 y 2015; PISA, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2016) apuntan que en numerosos países Latinoamericanos la calidad de la educación no es la que requiere por la sociedad en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita alcancen los estudiantes, lo que les permitiría una vez culminados sus estudios, acceder a una alta empleabilidad.

Por ejemplo, en los resultados de PISA 2015 se señala que “El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6).” (PISA, 2015: 1)

Contrastando con lo anterior, en el Ranking de los mejores países se sitúan los países asiáticos, encabezados por China, con 613 en Matemáticas, 570 en

Lectura y 580 en Ciencias, por encima de la media de la OCDE en los tres casos. (PISA 2015 y 2016)

Desde nuestro punto de vista, lo anterior se debe entre otras causas, a que en el comportamiento de los estudiantes de nuestros países existe una tendencia a reproducir conocimientos y a no razonar sus respuestas (Silvestre, 1999; Silvestre y Zilberstein, 2003; Zilberstein y Silvestre, 2005; Olmedo, 2000 y 2010); presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento lógico (Labarrere, 1994); tienen limitaciones en la generalización y aplicación de los conocimientos (Silvestre, 1999); muy pocos elaboran preguntas, argumentan y valoran (Zilberstein, 2000 y 2005); es limitada la búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones (Rico, 1995 y 1998; Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004), la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error y con pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje.

Unido a lo anterior no siempre los docentes tienen en cuenta la función diagnóstica de la evaluación con un enfoque científico integral, que les permita determinar potencialidades y dificultades en los alumnos; básicamente se centran en el resultado, es decir en la calificación o la medición.

Lo anterior se corrobora en un reporte de investigación que exploró en escuelas mexicanas el impacto de la enseñanza del español en la Educación Básica, en la que se comprobó que en la evaluación las maestras empleaban exámenes que “consistían básicamente en la revisión colectiva de ejercicios y reactivos, utilizando el pizarrón y materiales elaborados por las editoriales, en intercambios originados por las preguntas de las maestras a los estudiantes.” (De la Garza, 2012: 132)

En algunos casos, esta forma reproductiva de evaluar no permite atender las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes, en cuanto a su personalidad como un todo integral: conocimientos, habilidades y actitudes, ni tampoco se valora lo que ocurre en su contexto social, en su casa, en su comunidad, lo trae como consecuencia actuar prácticamente a ciegas.

En esta ponencia se retoma otra forma de evaluar a los estudiantes, en este caso que la evaluación con una intencionalidad diagnóstica, teniendo en cuenta la formación integral de los estudiantes, desde posiciones de la Didáctica Desarrolladora.

El proceso de enseñanza aprendizaje transcurre fundamentalmente a partir de las asignaturas que integran el currículo, incluyendo el trabajo en la casa del estudiante, en la comunidad y en la sociedad en general, por ejemplo, en la enseñanza universitaria, es imprescindible el vínculo con las empresas. Este deberá tener como propósito fundamental el de contribuir a la formación integral de los estudiantes con orientaciones valorativas expresadas en sus

formas de sentir, pensar y actuar, que estén en correspondencia con el sistema de valores de cada sociedad. (Silvestre, 1999; Silvestre y Zilberstein, 2003)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El problema que generó esta investigación de carácter teórico-documental, fue el de establecer los referentes teóricos de las posiciones adoptadas en Cuba en los finales del pasado Siglo, en cuanto al diagnóstico y su función como parte de la categoría Evaluación, tomando como referentes un paradigma que se le denominó Didáctica Desarrolladora y que a su vez asumió resultados de investigaciones realizadas en la extinta URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) desde el Enfoque Histórico Cultural.

METODOLOGÍA.

La metodología que generó la investigación cuyos resultados se resumen en esta ponencia, es tipo de revisión documental, empleándose para ello los métodos de análisis teóricos siguientes: análisis y síntesis, análisis histórico lógico, ascenso de lo abstracto a lo concreto y modelación teórica.

Los métodos aplicados tuvieron en cuenta la revisión de las fuentes originales de autores cubanos incluidos en la posición didáctica que ellos denominaron: Didáctica Desarrolladora, así como de autores rusos, cuyas obras se enmarcaron en el Enfoque Histórico Cultural.

RESULTADOS.

Se revisaron para este trabajo posiciones teóricas de lo que diferentes autores cubanos en los últimos 20 años del pasado Siglo XX denominaron Didáctica Desarrolladora, que partió de los postulados del Enfoque Histórico Cultural, enriquecidos con resultados de investigaciones en el campo de la Psicología Educativa, la Pedagogía y la Didáctica cubana, entre otras ciencias. (Silvestre, 1995; Santos, 1989 y 2002; Zilberstein, 2000, 2003 y 2005; Silvestre y Zilberstein 2003; Leal, 2000; Castellanos, Reinoso y García, 2000; Castellanos y otros, 2000; Jardinot, 2002)

Se concluyó que para esta posición didáctica existen como categorías que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje: los objetivos, los contenidos, los métodos y procedimientos, las formas de organización, los medios o recursos didácticos y la evaluación. (Esteve y otros, 1999; Álvarez de Zayas, 1995; Addine, 2004; Zilberstein y Silvestre, 2005)

Para esta posición la evaluación constituye el proceso “para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución.” (Zilberstein y Olmedo, 2015: 85)

“La evaluación cumple funciones instructivas, educativas, de diagnóstico, de desarrollo y por supuesto de control. Esta está relacionada con la medición” (Zilberstein, 2003: 113). Esta definición de evaluación y la de sus funciones, permite distinguirla de la simple medición o calificación, y apunta a darle un peso a su función diagnóstica, para valorar los avances, aciertos, errores y potencialidades de los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que estos realizan diferentes tipos de actividad (Leontiev, 1981) en ambientes socioculturales diversos (Vygotsky, 1987 y 2000), lo cual debe ser tenido en cuenta por los docentes al evaluar.

Se considera que para evaluar es necesario partir del diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado por el estudiante, de lo cual se debe hacer consciente a este y potenciar sus posibilidades, a lo que Vygotsky (1987) denominó Zona de Desarrollo Próximo.

Es también importante diagnosticar la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos para actuar y aprender a aprender, aprender a ser, aprender a actuar y aprender a sentir (Delors, 1997), en interacción y comunicación presencial y/o con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con sus compañeros, la familia y la comunidad y así favorecer la formación de valores (Chacón, 1999), sentimientos y normas de conducta.

La función diagnóstica de la evaluación, es indispensable para organizar, dirigir y proyectar todo el proceso y abarca la labor relacionada con la valoración por parte del educador de diferentes indicadores, entre los que se destacan (Colectivo de autores del ICCP, 1984):

La motivación y nivel de satisfacción del alumno.

Nivel logrado en la apropiación del contenido antecedente.

Operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).

Competencias intelectuales (solución de problemas, valoración, argumentación, entre otras).

Competencias de planificación, control y valoración de la actividad de aprendizaje.

El desarrollo de normas de conducta, cualidades y valores.

Cómo se comunica y relaciona con los demás.

El diagnóstico es parte de todo el proceso e implica a partir del fin y de los objetivos propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el alumno y su Desarrollo Potencial (Vygotsky, 1987 y 2000), lo que permite trazar las estrategias educativas adecuadas y atender a las diferencias individuales (potencialidades y dificultades), incluida su imaginación y su creatividad (Vygotsky, 2006).

Se puntualiza que es necesario diagnosticar el nivel de logros alcanzado en: conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

En cuanto a los conocimientos, las diferentes formas de diagnóstico que se utilicen, deben permitir al docente determinar en sus estudiantes, los elementos del conocimiento logrados y cuáles faltan para poderlos aplicar a nuevas situaciones (Galperin, 1979; Talizina, 1988; Silvestre, 1999), así como los niveles con los que pueden operar, ya sea empírico o teórico (Rubinstein, 1966; Zankov, 1975; Davidov, 1979 y 1988) y las estrategias de aprendizaje que emplean (Castellanos y Grueiro, 1999), a partir conocer las exigencias precedentes para el aprendizaje.

Debe asumirse el diagnóstico de los conocimientos, no como medición mediante una calificación o puntuación, sino como la determinación de los elementos del conocimiento, - porción mínima de información que expresa un concepto, hecho, fenómeno, ley -. (Silvestre, 1999)

Diagnosticar el desarrollo de habilidades, significa que se seleccionen actividades y tareas que le exijan al alumno valorar, argumentar, resolver problemas, entre otras, atendiendo al nivel de desarrollo que debía alcanzar, dados los objetivos del nivel y de cada grado y lo que podrá hacer perspectivamente. Esto permite al profesor analizar indicadores del desarrollo intelectual, en cuanto a las posibilidades del alumno para analizar, sintetizar, comparar, abstraerse y generalizar.

También se deberá efectuar el diagnóstico de los motivos, intereses, actitudes y valores de los estudiantes, como elementos esenciales para el accionar de la escuela. (Zilberstein, Silvestre y Olmedo, 2016)

En muchos de los trabajos revisados se evidenció lo necesario de unificar el trabajo de los docentes de cada institución docente, en función no de crear múltiples instrumentos por todas las asignaturas, sino actuar coherentemente y con creatividad para obtener la misma información, a veces, con un solo instrumento aplicado.

Existen diferentes formas de obtener información para el diagnóstico, dentro de estas se encuentran:

La observación sistemática del alumno.

Entrevistas individuales y grupales.

Encuestas.

Aplicación de instrumentos escritos, preguntas orales.

Estudio de la documentación escolar (expediente acumulativo, exámenes aplicados, entre otros).

Revisión de libretas y cuadernos de actividades

Análisis del comportamiento del alumno en actividades grupales.

Presentación de dilemas morales.

El tipo de enseñanza que se realice determina la calidad del aprendizaje y el diagnóstico en la escuela deberá abarcar las diferentes áreas que intervienen

en el aprendizaje y no sólo lo que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá “evaluar” toda la influencia sociocultural.

La Didáctica Desarrolladora considera que el diagnóstico deberá ser integral, de manera que incluya al alumno, el docente, la institución escolar, la familia y la comunidad. (Zilberstein, Silvestre y Olmedo, 2016)

De esta manera el diagnóstico es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación - intervención, en función de transformar o modificar algo en los estudiantes, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada.

Todos los que intervienen de una forma u otra sobre la escuela (docentes, supervisores, directivos), deben partir para incidir en la misma, de diagnosticar lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea (porque llegue a acercarse a la realidad que se estudia), dirigir científicamente la institución escolar, no actuando a ciegas.

En investigaciones revisadas se reporta que, en determinados momentos, el personal académico que influye o dirige la labor de las instituciones educativas, no trabaja con indicadores que permitan valorar su eficiencia y en los muchos casos, tienen criterios opuestos acerca de cómo debe producirse su funcionamiento o realizan acciones de intervención desconociendo el estado inicial del que se parte (Zilberstein, 1997).

Toda la influencia del diagnóstico y la utilidad de lo que se logre con el mismo, debe permitir un desarrollo eficiente de la clase (salón, taller, laboratorio, entre otros), como la célula básica del trabajo de la institución educativa, ya que es en la misma en la que se garantiza el éxito de todo proceso educativo con los estudiantes.

A continuación, se resumen desde la posición teórica revisada algunos elementos esenciales que fueron señalados para tener en cuenta en el diagnóstico del aprendizaje en las instituciones educativas:

De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.

El diagnóstico del aprendizaje del alumno, no puede estar aislado del de los docentes, de la propia institución escolar, de la familia y la comunidad.
(Zilberstein. J. y Zilberstein M., 2009)

En investigaciones revisadas de la Educación Básica (Zilberstein, 1997, 2000; Olmedo, 2000 y 2010), se comprobó que los estudiantes de profesores dogmáticos, que dificultan la exposición libre de las ideas en clases, que dan poco tiempo para procesarlas, las respuestas a las preguntas son la mayoría de las veces dadas con monosílabos, las posibilidades de generalizar y llegar a la esencia también se ven limitadas.

Similar comportamiento lo hemos apreciado en trabajos recientes (2017) durante la impartición de un Diplomado a estudiantes de Licenciatura, en San Luís Potosí, México, al trabajar Foros virtuales, en los que, a pesar de utilizar una Plataforma Virtual, las expresiones de los jóvenes no son en todos los casos, profundas o reflejan pobres niveles de análisis y elaboración mental.

De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Deberá medir las potencialidades y no sólo lo alcanzado.

Diagnosticar la ZDP (Vygotsky, 2000) permitirá diseñar la influencia educativa a partir de la evolución del estudiante, conocer lo interno de su desarrollo y no sólo las manifestaciones externas, lo que conlleva a que se pueda en el currículo, planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas, a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la ayuda de los otros.

En investigaciones realizadas en las que aplicamos la Prueba del Cuarto Excluido - que permite medir niveles de generalización -, comprobamos algo que con test tradicionales no pudiéramos valorar, y es el caso de que estudiantes de diez años que aparentemente no eran capaces de agrupar objetos en una categoría (concepto), podían hacerlo luego de alguna ayuda, lo cual demuestra que la forma anteriormente utilizada de enseñanza no había estimulado eficientemente todas las potencialidades de estos (Zilberstein, 1997; Olmedo, 2010).

Esto ya había sido comprobado en la extinta Unión Soviética por Zankov (1975), Davidov (1979 y 1988) y Talizina (1988).

De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje. Esto implica deberá transformarse la estructura de los instrumentos que permiten diagnosticar.

Los test de inteligencia se utilizarán sólo como apoyo o referencia, no será su puntuación la esencial a tener en cuenta en la escuela.

De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico. Lo que exige implicar activamente a los alumnos en la situación que permite diagnosticarlos.

En investigaciones revisadas con escolares de 10-11 años, se reporta que cuando se analizaban de conjunto resultados obtenidos por estos en instrumentos evaluativos y se les proporcionaba un medio para autorregular sus modos de pensar y actuar, se elevaban sus posibilidades intelectuales. (Rico, 1995; Zilberstein, 1997; Olmedo 2010)

De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento. Deberá

cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.

Lo más importante en el diagnóstico no es la carrera por las cifras, como una numeromanía que hemos observado en algunos colegas, pensando- en nuestra opinión, erróneamente - que la estadística utilizada sólo como elemento matemático descontextualizado, es lo que va a resolver la calidad educativa. Por otra parte, que el alumno sólo conozca calificaciones totales de sus exámenes, no lo hace consciente de sus dificultades y/o potencialidades.

De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.

Esto indica que se deberán considerar y valorar en el diagnóstico las respuestas acciones o comportamientos correctos y los incorrectos.

De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.

Se deberá permitir diferenciar a los alumnos, no para etiquetarlos, sino para proporcionar una enseñanza diferenciadora, estimuladora de las diferencias individuales.

De un diagnóstico a ciegas, a un diagnóstico verdaderamente científico.

Se deberá aportar en los próximos años por las Ciencias de la Educación un cuerpo de indicadores que permitan a los docentes realizar diagnósticos y caracterizaciones eficientes de las variables que influyen en el aprendizaje de sus propios alumnos.

De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador y de sus directivos. Deberá realizarse el diagnóstico empleando los propios docentes, variadas formas y procedimientos atendiendo a los tipos de actividad que persigue desarrollar en sus alumnos: cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa. (Pidkasisti, 1986; González, 1985; González y Mitjás, 1989; Álvarez de Zayas, 1995)

Bibliografía

- A., L. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.
- A., L. (1994). *Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- ADDINE, F. (2004). *Didáctica ¿Qué Didáctica?* La Habana: Pueblo y Educación.
- C., Á. D. (1995). *La Pedagogía como ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CASTELLANOS, D. R. (2000). *Para promover un Aprendizaje Desarrollador*. La Habana: Centro de Estudios Educativos Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- CASTELLANOS, D. y. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Los caminos del aprendizaje autorregulado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CASTELLANOS, D. y. (2000). *Hacia una concepción del Aprendizaje Desarrollador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- DAVIDOV, V. (1979). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- ESTEVA, M. y. (1999). *Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- GONZÁLEZ, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. y. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- J., D. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- JARDINOT, R. (2002). *Modelo didáctico para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LEAL, H. (2000). *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LLECE. (1998). *Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación.
- N., C. (1999). *Formación de valores morales*. La Habana: Academia.
- PIDKASISTI, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- PISA. (2006). *Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura*. España: OCDE.
- PISA. (3 de 02 de 2009). *Informe PISA 2009. Obtenido de Informe Ejecutivo.:* www.oecd.org/pisa/
- PISA. (12 de 03 de 2012). *Programa para la evaluación Internacional de los alumnos PISA 2012. Obtenido de x: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>*

- S., O. (2000). Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Ciencias Naturales. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- S., O. (2010). Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. La Habana: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
- V., D. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Progreso.
- Varios. (1984). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Y., D. L. (2012). La evaluación: Su impacto en las prácticas. México: Díaz de Santos.
- YA, G. P. (1979). Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales en Temas de Psicología. Habana: Orbe.

EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

Rosa Irelia Carbajal Gutiérrez, UTAN-SLP, carbajalgtzri@hotmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se aborda el tema sobre la importancia de las Habilidades Socio Afectivas y Éticas en el ámbito educativo como facilitador de aprendizaje, y se ha demostrado, que, para facilitar el aprendizaje, tanto el desarrollo cognitivo y emocional deben ir de la mano. Ya no basta que el alumno sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares. Ello, conlleva a aspectos que implican la regulación de emociones, asertividad, comunicación, empatía, entre otras, que, de ser desarrolladas por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

El objetivo de éste trabajo es concientizar que cuando las personas desarrollan las habilidades socio afectivas en un medio ambiente estimulante, en donde se integren su desarrollo y su bienestar personal y emocional, van a estar más motivados y con más herramientas para: ser estudiantes con más eficiencia y motivados al éxito, llegar a adquirir buenos logros académicos, tener una mejor regulación emocional, fomentar el logro de sus objetivos tanto personales y académicos, sostener relaciones interpersonales saludables, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos asertivamente, desarrollar autodisciplina, reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, tomar decisiones responsables.

PALABRAS CLAVE: habilidades socio afectivas y éticas, emociones, relaciones interpersonales, educación, aprendizaje.

ABSTRACT

This article addresses the issue of The importance of Socio Affective and Ethical skills in the educational area as a facilitator of learning. And It has been shown that to facilitate learning, both cognitive and emotional development must go hand in hand. It is no longer enough for students to only analyze and integrate curricular information, but also to become an active part of their formative process while integrating with their peers. This leads to aspects that involve the regulation of emotions, assertiveness, communication, empathy, among others, that if developed by the student, would positively influence their commitment to their own learning.

The objective of this work is to raise awareness that when people develop socio-affective skills in a stimulating environment, where their development and personal and emotional well-being are integrated, they will be more motivated and have more tools to: be more efficient and motivated students to succeed, get to acquire good academic achievements, have better emotional regulation,

foster achievement of both personal and academic goals, sustain healthy interpersonal relationships, work collaboratively, face and resolve assertive conflicts, develop self-discipline, recognize and act in favor of their rights and others, and make responsible decisions.

KEY WORDS: socio-affective and ethical skills, emotions, interpersonal relationships, education, learning.

EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

The impact of Socio Affective and Ethical skills in the educational area as a facilitator of learning.

RESUMEN

En el presente artículo se aborda el tema sobre el impacto de las Habilidades Socio Afectivas y Éticas en el ámbito educativo como facilitador de aprendizaje, y se ha demostrado, que, para facilitar el aprendizaje, tanto el desarrollo cognitivo y emocional deben ir de la mano. Ya no basta que el alumno sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares. Ello, conlleva a aspectos que implican la regulación de emociones, asertividad, comunicación, empatía, entre otras, que, de ser desarrolladas por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

El objetivo de éste trabajo es concientizar que cuando las personas desarrollan las habilidades socio afectivas en un medio ambiente estimulante, en donde se integren su desarrollo y su bienestar personal y emocional, van a estar más motivados y con más herramientas para: ser estudiantes con más eficiencia y motivados al éxito, llegar a adquirir buenos logros académicos, tener una mejor regulación emocional, fomentar el logro de sus objetivos tanto personales y académicos, sostener relaciones interpersonales saludables, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos asertivamente, desarrollar autodisciplina ,reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, tomar decisiones responsables.

PALABRAS CLAVE: habilidades socio afectivas y éticas, emociones, relaciones interpersonales, educación, aprendizaje.

ABSTRACT

This article addresses the issue of The impact of Socio Affective and Ethical skills in the educational area as a facilitator of learning. And It has been shown that to facilitate learning, both cognitive and emotional development must go hand in hand. It is no longer enough for students to only analyze and integrate curricular information, but also to become an active part of their formative process while integrating with their peers. This leads to aspects that involve the regulation of emotions, assertiveness, communication, empathy, among others, that if developed by the student, would positively influence their commitment to their own learning.

The objective of this work is to raise awareness that when people develop socio-affective skills in a stimulating environment, where their development and personal and emotional well-being are integrated, they will be more motivated and have more tools to: be more efficient and motivated students to succeed, get to acquire good academic achievements, have better emotional regulation, foster achievement of both personal and academic goals, sustain healthy interpersonal relationships, work collaboratively, face and resolve assertive conflicts, develop self-discipline, recognize and act in favor of their rights and others, and make responsible decisions.

KEY WORDS: socio-affective and ethical skills, emotions, interpersonal relationships, education, learning.

INTRODUCCION.

Actualmente el sistema educativo de nuestro país está teniendo una conversión en sus modelos educativos, éstos señalan la importancia de que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, lo que conlleva a cambios en su formación y en los ámbitos en donde se desenvuelve.

Las nuevas generaciones de alumnos tienen mayor conocimiento del uso de las herramientas tecnológicas que favorecen su proceso de aprendizaje, sin embargo, el uso de los avances tecnológicos los está afectando, ya que se vuelven más individualistas, de ahí la importancia de la educación de las emociones y los sentimientos

Ya no basta que el alumno sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares. Ello, conlleva a aspectos que implican la regulación emocional, asertividad, comunicación, empatía, entre otras, que, de ser desarrolladas por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

Así, se ha constatado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que, si la experiencia de aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos logran aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales desadaptativos que generará una conducta de huida hacia la disciplina que administre el docente en su momento y entre los diversos estudios generados sobre ella.

Cuando las personas desarrollan las habilidades socio afectivas en un medio ambiente estimulante, en donde se integren su desarrollo y su bienestar personal y emocional, van a estar más motivados.

Por lo tanto, tendrán más herramientas para: ser estudiantes con más eficiencia y motivados al éxito, llegar a adquirir buenos logros académicos, tener una mejor regulación emocional, fomentar el logro de sus objetivos tanto personales académicos, sostener relaciones interpersonales saludables, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos asertivamente, desarrollar autodisciplina, reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, tomar decisiones responsables. (Romagnoli y Valdés, 2007).

Las demostraciones obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO) (2016).

El Instituto de la Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (UIS) (2016) en: Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales., nos habla que las habilidades socio afectivas se pueden medir de manera confiable como son las medidas auto descriptivas de personalidad, las características comportamentales y las evaluaciones psicológicas objetivas. Varias de ellas afianzan su capacidad de predecir numerosos indicadores de éxito educativo, laboral y social.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016) también comenta que seguirá contribuyendo a este proceso sobre la base de los esfuerzos ya realizados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y también en la nueva fase del proyecto Education and Social Progress (Educación y progreso social) ESP que se concentrará en evaluar la distribución y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Menciona que los países de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y las economías asociadas reconocen generalmente la importancia de desarrollar habilidades sociales y emocionales mediante la escolaridad.

Cabe destacar que los últimos resultados de El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2012 muestran que la autoconfianza, la motivación y las altas expectativas están asociadas a un mejor nivel de lectoescritura (OCDE, 2013). Los que tienen bases sólidas en cuestiones emocionales tienen más oportunidad de progresar en un ambiente laboral dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho.

En México se están llevando a cabo varios programas enfocados al Desarrollo de habilidades Socio afectivas para la prevención de conductas de riesgo, avaladas por la Secretaría de Educación Pública SEP, como lo son en los

estados en Aguascalientes por el Instituto de Educación de Aguascalientes y en Sinaloa por el Colectivo para el Desarrollo educativo Albanta. (2017).

Así mismo la Secretaría de Educación Pública SEP lleva a cabo un programa a nivel nacional de Escuela Segura en donde se manejan las habilidades sociales y emocionales.

Existen estudios como la universidad de Yale, Stanford, que otorgan a la educación formal el 20% del éxito personal, y el otro 80% lo vinculan con un desarrollo emocional sano y adaptativo. Por lo que las emociones representan un potencial. Al carecer de estabilidad emocional, se carece de la fuerza interior -imprescindible para desarrollar las destrezas y habilidades que determinan el éxito (Vivas, M. 2003).

El crecimiento emocional, permite adquirir otras habilidades como, las competencias: el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a hacer; habilidades que permiten a los profesionistas escalar en el aspecto profesional, personal y familiar (Aguilar, M. y Soto, J., 2008).

También, un estudio efectuado por Joe Durlak de la Universidad de Loyola (Chicago) y Roger Weissberg de la Universidad de Illinois (Chicago), exploraron estudios sobre 379 programas escolares, en donde se argumentó que la aplicación de programas que integran lo socio afectivo y ético con lo académico, mejora significativamente el rendimiento académico de los niños en pruebas estandarizadas (2005, en CASEL, 2000-2007).

Con lo anterior mencionado se puede consolidar a la escuela como un espacio de formación de personas en el que se desarrollen habilidades y se logre un aprendizaje:
Cognitivo-social-emocional-actitudinal-valoral.

Se ha estudiado que los alumnos exitosos presentan interacciones sociales e intelectuales estimulantes con sus pares y profesores; interviene activamente en el aprendizaje, son capaces de comunicarse asertivamente y de preguntar y pedir ayuda cuando lo requieran; y son competentes a la hora de trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo; todas ellas son competencias relacionadas con habilidades socioemocionales, éticas y comportamentales (CASEL, 2000-2007).

Los resultados de estas y otras investigaciones con carácter científico, invitan a tener confianza sobre la importancia del desarrollo de éstas habilidades, y el cómo impacta de manera positiva al estudiante, en la parte social, laboral y educacional. De tal manera esto conlleva a no desvincular la esfera social y emocional de la intelectual que actúa como un círculo sano.

DESARROLLO.

La educación a lo largo del siglo XX se ha centrado en el desarrollo cognitivo. Así queda de manifiesto en los grandes referentes teóricos como la psicología cognitiva en sus orígenes, las teorías del desarrollo cognitivo, el constructivismo, etc. Escasas aportaciones como la psicología humanista o la escuela nueva pusieron un énfasis especial en el desarrollo emocional. (Bisquerra 2012)

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009). Se habla mucho acerca del tema, pero se desconoce todo lo que conlleva el aprendizaje emocional y su regulación, desde los aspectos fisiológicos, pasando por las cuestiones culturales, las creencias limitantes en este tema lo que conlleva por lo general a conductas des adaptativas, que parecieran que son normales y aceptadas en la sociedad.

La enseñanza de habilidades psicosociales se hace necesaria cuando las soluciones a los problemas de un individuo y la consecución de sus objetivos requieren de habilidades conductuales que no se hallan en su repertorio conductual actual. (Linehan, Marsha 2012). Por eso el saber utilizarlas de manera adecuada y asertiva evita tener conductas des adaptativas.

La educación emocional se fundamenta con el aporte de varias ciencias. Primero toma referencia a los movimientos de renovación pedagógica MRP tienen conexión de la realidad social, son solidarios con las situaciones que son injustas, está inmersa la teoría Crítica y tienen una gran influencia en la educación emocional (Martínez Bonafé, 1994)

También se encuentran las bases biológicas de la regulación emocional, permitiendo conocer el mejor funcionamiento de las emociones a nivel cerebral. En donde conlleva respuestas fisiológicas para cada emoción.

La Psiconeuroinmunología abarca todo el estudio de como las emociones afectan al sistema inmunitario. Todo aquello que no se habla, el cuerpo lo manifiesta a través de somatizaciones.

Por ello el compartir social de una emoción, revela una herramienta poderosa para incrementar la integración social, y es aquí donde parte el asertividad y el tener relaciones interpersonales saludables y adaptativas. (Rimé, Bernabé 2010).

Marsha Linehan en 2012 propone un conjunto de habilidades socio afectivas que pretende facilitar la comprensión de las mismas y de cómo se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales.

Habilidades de comprensión de sí mismo:

Las personas son capaces de reconocer sus emociones, regularlas, incrementan su confianza, reducen su vulnerabilidad emocional. Estas habilidades de auto-comprensión o auto-conocimiento permiten organizarse y planificar el propio aprendizaje.

En donde se manejan los siguientes temas: mitos acerca de ellas, se escribe un modelo desde las neurociencias para describir las emociones, como describirlas, su función, reducir la vulnerabilidad emocional e incrementar emociones positivas.

Habilidades de auto regulación.

Las personas aprenden a bajar la intensidad de las emociones, para poder llegar a pensar con claridad y que su respuesta sea adaptativa, coherente y que le brinde el mayor bienestar tanto físico como emocional. Cuando se logra esto las personas son capaces de manejar el estrés, la ansiedad, de controlar los impulsos y perseverar para superar los obstáculos Pueden automotivarse y checar el progreso a partir del logro de objetivos académicos y personales.

Dentro de los temas que se desarrollan en esta parte están las estrategias para sobrevivir a las crisis, a través de los sentidos, de mejorar el momento, con la mente sabia, aceptando la realidad, creando consciencia.

Habilidades de relación interpersonal

Las personas con habilidades de relación interpersonal, establecen relaciones saludables, fortalecen el asertividad, mantienen vínculos afectivos sanos, incrementan el auto respeto, la autoestima y la confianza en sí mismos. Por otro lado, incrementan el liderazgo, saben resolver conflictos y frente a alguna situación estresante sabe cómo actuar de manera eficaz. En este apartado las personas trabajan en las situaciones que requieren eficacia interpersonal, logrando sus objetivos, manteniendo relaciones sanas y el auto respeto, también se analiza los factores que reducen la eficacia en las relaciones, los mitos culturales, familiares y personales que interfieren en la eficacia interpersonal para desacreditarlos

Habilidades de discernimiento moral.

Los individuos aprenden a ser responsables al tomar decisiones basados en las normas sociales, el respeto, la ética y moral.

Así es como este tipo de habilidades se aprenden, se desarrollan y se van puliendo entre más práctica exista al respecto, empezando por las más simples y llevándolas a etapas de mayor desarrollo, lo cual tiene que ver con los procesos del pensamiento.

Estudios demuestran cómo, además de promover la salud mental y bienestar personal, beneficia el desarrollo ético y ciudadano, la prevención de conductas de riesgo, mejoras sobre el ambiente y clima escolar, y aumento de la

motivación de logro y del aprendizaje académico. (Romagnoli y Valdés, 2007) (Mena, Angélica, 2008).

Por ello la formación socio afectiva y ética impacta sobre las habilidades de aprendizaje de los alumnos, tal como refieren Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004). (María Angélica Mena ,2008).

“La educación puede contribuir a aportar una diversidad de habilidades que empoderan a los individuos para enfrentar mejor los desafíos de la vida diaria. Habilidades cognitivas como la lectura y los conocimientos básicos de matemática y ciencia permiten a las personas comprender mejor la información, tomar decisiones y resolver problemas.

Habilidades sociales y emocionales como la perseverancia, la estabilidad emocional y la sociabilidad también son importantes para lograr resultados positivos. Estas habilidades permiten a las personas traducir intenciones en actos, establecer relaciones positivas con la familia, los amigos y la comunidad y evitar caer en estilos de vida poco saludables y comportamientos riesgosos. Las habilidades sociales y emocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas para dar forma a los resultados (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Kautz et al., 2014)” (UNESCO 2016).

CONCLUSIONES

Los resultados de estas y otras investigaciones con carácter científico, invitan a tener confianza sobre la importancia del desarrollo de éstas habilidades, y el cómo impacta de manera positiva al estudiante, en la parte social, laboral y educacional. De tal manera esto conlleva a no desvincular la esfera social y emocional de la intelectual que actúa como un círculo sano.

Cabe mencionar que estas habilidades son aprendidas no innatas, y para su mejor anclaje es necesario la práctica diaria para que se conviertan con el paso del tiempo en hábitos saludables y ello lleve a conductas adaptativas.

“La educación emocional se puede aplicar en todas las materias académicas como si fuera un tema transversal. (Bisquerra, 2012)”. Por ello es de suma importancia tomar conciencia de la educación emocional y estar con la disposición para invertir esfuerzos y tiempo en ello.

Bibliografía

Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Síntesis.

González, C. (2014). Comparación de habilidades sociales y ajuste psicológico en niños mexicanos de tres condiciones. UNAM.

Hofstadt, R. (2006). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. Buenos Aires: Díaz de Santos.

Rodríguez Ledo, C. O. (2016). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: programa de educación socio-emocional sea. Universidad de Zaragoza.

Rogmanoli, E. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela.

UNAM. (2010). Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales. MEXICO: UNAM.

UNESCO. (2016). Habilidades para el progreso social.

Valdés, A. R. (2007). ¿qué son las habilidades socio afectivas y éticas?

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO

*Mtra. Ivonne Aguilar Cisneros
Dra. Mónica G. Tovar Gutiérrez*

RESUMEN.

Un problema principal en el sistema Educativo mexicano es el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Nivel Básico, ya que, a la hora de valorar la lectura, según resultados de evaluaciones internacionales y nacionales, existe ausencia de una definición clara y precisa de lo que se ha leído. Se admite el hecho de que es una competencia complicada; por lo que se define el concepto y se asume, desde la teoría, que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación. Se describen de manera breve los antecedentes de resultados y finalmente, el ensayo se centra en los niveles de la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE.

Comprensión lectora, Niveles de comprensión, alumnos Educación Básica.

SUMMARY.

A major problem in the Mexican educational system is the development of reading comprehension in students at the Basic Level, since in assessing reading, according to the results of international and national assessments, there is no clear and precise definition of what Has been read. It is admitted that it is a complicated competition; So that the concept is defined and it is assumed, from theory, that there are five levels or processes of understanding that must be taken into account in this evaluation. Briefly describe the antecedents of results and finally, the essay focuses on the levels of reading comprehension.

KEYWORDS.

Reading Comprehension, Levels of understanding, students Basic Education.

INTRODUCCIÓN.

Tanto en el pasado como en la actualidad, existen instituciones e individuos que han tratado de identificar cuáles son los principales problemas de la sociedad, sobre todo en el área de educación, uno de los problemas que más se habla y preocupa es la comprensión lectora en todos los niveles.

Por lo general, se atribuye a la falta de comprensión lectora como uno de los factores que originan el bajo desempeño escolar, en cualquier nivel educativo. En esta época con constantes cambios y evolución de la tecnología, el estudiante se hace cada vez más pasivo como lector del libro tradicional y, tal vez sea, porque se le presentan un sin número de herramientas tecnológicas que le facilitan sus tareas y así le evitan la lectura formal.

Es innegable la necesidad de promover el hábito lector, aunque el promedio se haya elevado, ya que según el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta 2015) de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de

Lectura y Escritura los mexicanos leen 5.3 libros al año, con lo que se ubican en el segundo lugar de América Latina en hábitos lectores.

La encuesta establece que México está sólo por debajo de Chile, cuyos habitantes leen 5.4 libros al año y por encima de Argentina y Brasil, países en los que sus habitantes leen 4.6 y 4 libros anualmente, respectivamente. Sin menospreciar el resultado de la encuesta, para quien escribe, lo prioritario es cuál es el nivel de comprensión lectora.

Con base en los resultados de la Encuesta (Conaculta 2015), es indiscutible el protagonismo de los profesores de Educación Básica para el desarrollo de las prácticas culturales. Más del 60% de la población expresó que sus maestros lo alentaban a leer publicaciones distintas a las escolares, como cuentos o poesías.

Por lo tanto, la escuela sigue siendo esencial como zona de formación en saberes específicos sobre la lectura y la escritura, los datos de la encuesta también permiten defender la necesidad de una renovación de los enfoques y propuestas para hacer frente a los desafíos que plantean las nuevas prácticas lectoras y por supuesto, la comprensión lectora.

Vargas (2010) señala que la lectura es un proceso complejo que cada persona realiza por sí misma y le permite examinar el contenido de lo que lee, analizar cada una de sus partes para destacar lo esencial y comparar los conocimientos ya existentes con los recién adquiridos.

Treviño (2007) define la comprensión lectora como una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo; así, se hace necesario potenciarla en los escolares. Por lo anterior, se refuerza la idea de que el docente es quien debe desarrollar las competencias lectoras en los alumnos.

Así mismo, Alférez y otros autores (2015) señalan que la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes, sin embargo, en México las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos índices de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de educación básica.

En lo que respecta a los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes 2015) el rendimiento de los estudiantes mexicanos en lectura obtiene en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú.

El desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado en el 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos), cuando fue la última vez que la lectura fue el principal enfoque de PISA. Sin embargo, el rendimiento de México es significativamente mayor que el del 2003 (400 puntos).

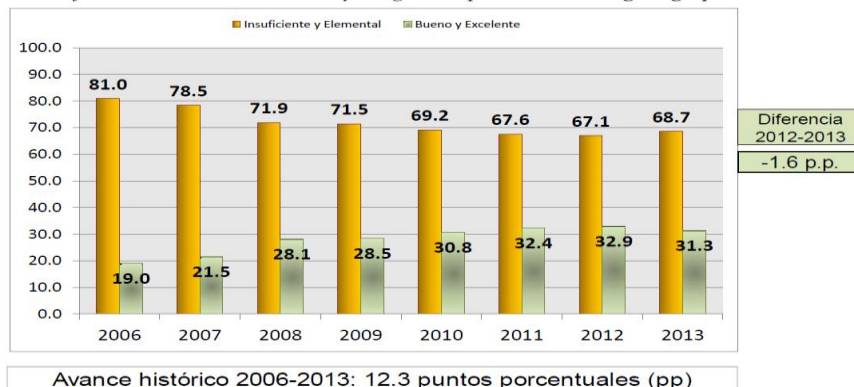
En cuanto a las evaluaciones a nivel nacional, la Prueba ENLACE 2013, en San Luis Potosí, se puede apreciar (ver gráfico 1.) una mejoría sustancial entre 2006 (19.00) y el 2013 (31.3) siendo una diferencia de 12.3 puntos.

ENLACE Primaria Español Resultados históricos 2006-2013

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Porcentaje de alumnos (en 3ro, 4to, 5to y 6to grados) por Niveles de Logro, agrupados



10

Gráfico 1. (Fuente SEP)

El presente documento pretende contribuir con algunos aspectos teóricos que especifican la importancia de la comprensión lectora en alumnos de Nivel Básico. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta guía:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que producen el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en alumnos de educación primaria?

DESARROLLO.

El contexto en el que los estudiantes se hallan sumergidos tales como, documentos impresos, publicidad, tecnologías de la información y un gran bombardeo de los diferentes medios de comunicación, requiere de estrategias que que posibiliten encontrar sentido a todos los tipos de lectura que realice. Robles, (2012, p.17) afirma que “El recorrido que los ojos emprenden a través de las líneas escritas exige el manejo de estrategias textuales que desemboquen en la aprehensión del sentido, pero para adquirir dichas estrategias es necesario conocer la naturaleza lingüística del texto y contar con conocimientos previos contextuales. Desde esa perspectiva, enseñar a leer a los adolescentes debiera ser una experiencia de vida, un encuentro vivificante con el otro y con uno mismo, y un instrumento privilegiado para su formación.” La ausencia de comprensión lectora es una de las dificultades que se observan con mayor insistencia en alumnos de diferentes niveles de escolaridad. Por lo tanto, es preciso crear procedimientos que optimicen la práctica docente, y de paso los procesos de lectura de sus discípulos; esto, para ayudar a una formación de calidad y se desarrollen con más competencias tanto en el medio productivo como en el académico.

Así mismo, es indudable cómo la comprensión lectora tiene un gran valor ya que es la base del conocimiento en todas las disciplinas. Por medio de estas, el alumno obtiene conceptos claros y precisos que le permitirán solucionar favorablemente circunstancias que se le presenten, ya sean académicas o de

la vida cotidiana. Dado lo anterior, la educación exige de mayores niveles de comprensión lectora, pues es el ciclo de formación donde se cultivan las habilidades que favorecen la toma de decisiones y el análisis crítico y reflexivo desde cualquier contexto.

El término de capacidad o competencia lectora es manejada por muchos países hoy en día, como un concepto que es mucho más extenso que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2000) la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado.

La capacidad lectora implica, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una extensa diversidad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OCDE, 2000) Para Solé, (2007) la comprensión lectora es “captar todo el significado del texto, donde intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como en el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Y define a la comprensión lectora como “la capacidad para extraer sentido a un texto escrito”.

Fumero (2009) define comprensión lectora como el “proceso por el cual el lector emplea las claves por un autor y utiliza su conocimiento previo para conocer el significado que intenta transmitir el autor”.

Así que la comprensión lectora se vincula con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no se puede pretender una interpretación única y objetiva, en ello infieren las ideas previas que el lector tenga con respecto a lo que este leyendo.

Para Calderón y Quijano (2010) significa desarrollar la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; el cual implica obtener la esencia del contenido, relacionándolo e integrado la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, por lo cual el docente debe apoyarse de inferencias, para auxiliar al alumno en el análisis, comprensión y síntesis de la lectura.

Así mismo, Vallés (2005) considera que un lector ha comprendido el texto cuando ha establecido conexiones lógicas entre las ideas y puede expresarlas de distintas maneras, así como darle sentido a lo que está escrito, convirtiéndose en un receptor activo de la información transmitida por el autor. Por ello, siguiendo a Vallés (2005) se debe tener presente que comprender es parecido a saber por sí mismo, es más que leer y conocer, todo ello reside en los conocimientos previos, interpretación, establecimiento de juicios, comparaciones e inferencias que el lector aplica al momento de dar lectura al texto, rescatando la esencia del mensaje.

Por lo que, al retomar la concepción de Johnston, H. en Vázquez, Elena (2006); con respecto a la comprensión lectora, sostiene que es el construir puentes

entre lo nuevo y lo conocido, es dinámica y no pasiva, con esto se pretende que el lector interprete y cambie lo que lee de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema leído.

En el presente documento se adopta la definición propuesta por Pérez Zorrilla (2005, p. 3) “La comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.”

Definido el concepto, se procede a definir los niveles de comprensión, para Vallés (2005:51) señala la existencia de diversos niveles de comprensión lectora de acuerdo a las variables asociadas a las características específicas de cada individuo y al nivel de dificultad implícito en un texto determinado:

- a) Nivel de competencia decodificadora del lector. El cual varía de una persona a otra, pues depende de lo que se podría denominar un “diccionario mental” que le permita descifrar el significado de las palabras, así como de la amplitud de vocabulario.
- b) Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura. Como experiencias, historia de vida, etc.
- c) Capacidad cognoscitiva. Que permite reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto.
- d) Nivel de competencia lingüística. Inferencias, deducciones, empleo de claves, el contexto en que aparecen las palabras etc.
- e) Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora. De acuerdo al texto y situación específica que representa la lectura.
- f) Grado de interés por la lectura. Interés por la tarea y motivación.
- g) Condiciones psicofísicas de la situación lectora y
- h) Grado de dificultad del texto.

Aunque se está de acuerdo con Vallés, en el presente documento se asume lo propuesto por Pérez Zorrilla (2005) respecto a los niveles de comprensión, que de manera sencilla se explica a continuación:

En el proceso de comprensión lectora el sujeto realiza diferentes operaciones, las cuales se clasifican en los siguientes niveles:

Nivel de comprensión literal

Es la instancia donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Este nivel se divide en dos subniveles:

- a) Lectura Literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos.
- b) Lectura Literal en profundidad (nivel 2). Aquí, el sujeto realiza una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto al reconocer las ideas que se suceden y el tema principal.

2. Nivel de comprensión inferencial

Es el proceso mediante el cual, el lector utiliza los datos explicitados en el texto junto a las experiencias personales y la intuición, para realizar conjeturas o hipótesis sobre el texto leído. Asimismo, este lleva a cabo relaciones que van más allá de lo leído, de tal forma que explica el texto más ampliamente, y agrega informaciones y experiencias anteriores.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

Inferir relaciones de causa y efecto, para construir hipótesis sobre las motivaciones o caracteres, y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones y acciones.

Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.

Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítica

El lector emite juicios valorativos sobre lo leído, con el objetivo de aceptarlo o rechazarlo, pero con fundamentos. En ese sentido, la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Así, los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad y probabilidad. Estos pueden ser:

Juicios de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

Juicios de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

Juicios de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.

Juicios de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Nivel de comprensión apreciativa

Proceso en el cual el lector responde emocional o estéticamente a lo leído.

Además, comprende las dimensiones cognitivas anteriores, las cuales incluyen:

Respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio, etc.

Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.

Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.

Nivel de comprensión creadora

En esta instancia el lector realiza creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto. Aquí se incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto de manera que se logre en los alumnos un vínculo emocional con este, y de allí de origen otra propuesta. Dichas actividades pueden ser:

Transformar un texto dramático en humorístico.

Agregar un párrafo descriptivo.

Autobiografía o diario íntimo de un personaje.

Cambiar el final al texto.

Reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizarlo, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos.

Imaginar un encuentro con el autor del relato

La formación de lectores que comprendan, a través de la acción de decodificar los distintos géneros de textos que se les presente le corresponde al docente, sin embargo, es preciso primero, determinar qué niveles de comprensión se quieren alcanzar.

CONCLUSIÓN.

En el presente documento se propuso justificar, a través de los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales, la necesidad de concientizar sobre la importancia de lograr la comprensión lectora y los niveles que, desde el punto de vista de quien escribe, se deben de alcanzar.

Sabedores que la presente investigación documental aún falta consolidar, se es consciente de la necesidad de seguir investigando sobre las estrategias docentes para promover la comprensión lectora y su consiguiente evaluación.

Referencias

- Alfárez Jiménez, V H; Suárez Cárdenas, A I; Vergara Castaño, M M; Pérez Rodríguez, C Y; (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1) 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68838021002>
- Calderón, A. & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364
- Calderón-Ibañez, Arlenys; Quijano-Peñuela, Jorge, (2010) Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, , 12,(1), pp. 337-364.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Conaculta, (2015) Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018. Disponible en https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf revisado abril 2017.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. (Spanish). *Investigación Y Postgrado*, 24(1), 46-73. Consultado abril 2017. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=110&sid=0fdc6ca2-83eb-408986f94f1a5aed82f%40sessionmgr115&bdata=Jmxhbm99> revisado abril 2017.
- OCDE (2000). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Leyendo, Alfabetización matemática y científica. París: OCDE.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 121-138. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf revisado abril 2017.
- Resultados de la prueba PISA de la OCDE (2011) revisado en http://www.estepais.com/site/wpcontent/uploads/2011/01/17_fep_resultadospisa_a_237.pdf. (Consultado abril 2017)
- Resultados de la prueba PISA de la OCDE (2015) México – OECD disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf> revisado abril 2017.
- Robles O., A. (2012). “Lectura y educación” en *Revista Trasatlántica de Educación*, Vol. 10, enero-junio, México: Esfinge, pp. 13-17.
- Secretaría de Educación Pública (2013) Resultados Históricos 2006-2013 http://enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_historicos_por_entidad_federativa/ revisado abril 2017.
- Solé G, I. (2007) Estrategias de Lectura, GRAO, España.
- Treviño, E. et al. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, número 011. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú pp. 49-61 *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit. Revista de Psicología, número 011. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú pp. 49-61 Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México.

Vargas García, M. Á. (2010) Las prácticas sociales del lenguaje, Programa de estudios 2009, SEP, México, ISBN 978-607-467-022-6.

Vázquez E. (2006) Desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica, México.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



PONENCIAS

MESA 2



INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA LA EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

*Ing. Francisco Hernández Ramírez, Instituto México de Toluca,
<mailto:francisco.hernandez@imt.maristas.edu.mx>*

RESUMEN

El aseguramiento de la calidad educativa es imprescindible hoy en día, esta tarea ya no sólo atañe a la parte gubernamental, se hace necesario el involucrar a más instituciones y organizaciones de carácter federal y civil, que, con metodologías y estándares internacionales, puedan evaluar, acreditar y certificar a las diferentes instituciones de educación media superior y superior, tanto públicas como privadas.

PALABRAS CLAVE

Educación de calidad: La OCDE (1995) la define como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

Evaluación: Es “un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción.” (ANUIES, 1984).

Acreditación: “Se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. De este modo, la acreditación garantiza la solvencia académica y administrativa de las instituciones al hacer patente el reconocimiento público avalado por una instancia externa.” (ANUIES, s. f.).

Certificación: Se refiere al reconocimiento que se le otorga a una persona que ha demostrado contar con las habilidades, conocimientos y actitudes requeridos para el ejercicio de una profesión.

IES: Instituciones de Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX y hasta la fecha la calidad educativa ha significado un reto importante en el país.

Si bien es cierto que a nivel internacional existen instituciones y organizaciones encargadas de velar por una calidad educativa, en México también existen organismos e instituciones encargadas de evaluar y certificar a las instituciones de educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Secretaría de Educación Pública en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 incluye varios objetivos, son dos los que están relacionados directamente con la calidad educativa:

Objetivo 1: "Elevar la calidad de educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional". Este objetivo hace referencia a la capacitación de los profesores, la actualización de programas de estudio, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. La evaluación se considera un instrumento fundamental en el análisis de la calidad. (SEP 2007, p. 11).

Objetivo 5: "Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral". En este objetivo se establece la necesidad de una educación relevante y pertinente para promover el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Para el logro de este objetivo se requiere la actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior. (SEP 2007, p.12).

Citas tomadas de: SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación. Abril 01, 2007, de Secretaría de Educación Pública Sitio web:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf

Con el fin de garantizar y mejorar la calidad en la educación, en México diferentes instituciones y organismos se dieron a la tarea de establecer métodos y procedimientos aceptados a nivel mundial para la evaluación y acreditación de las IES públicas y particulares.

METODOLOGÍA



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



En este trabajo se presenta, en forma esquematizada, a las diferentes instituciones u organizaciones que están involucradas en el aseguramiento de una educación de calidad en México.

Instituciones Nacionales de la Evaluación y Certificación de Calidad Educativa.

- ISO 9001:2000

La Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con otras organizaciones, integraron un grupo técnico de trabajo que generó en 2004 una guía de uso voluntario para la implementación de la norma ISO 9001:2000 en las instituciones educativas de todos los niveles, denominada Norma Mexicana En Español: IWA2.

Hace referencia principalmente a la gestión de la calidad, documenta el sistema de gestión de calidad en tres niveles:

1er Nivel: Política y Objetivos de Calidad, Manual de calidad.

2º Nivel: Procedimientos documentados requeridos por la norma.

3er Nivel: Documentos necesitados por la organización para asegurarse de la eficaz planeación, operación y control de sus procesos. Registros requeridos por la norma.

Pasos para afiliarse:

- 1.- Inicio
- 2.- Elige consultora
- 3.- Planifica el sistema
- 4.- Documenta el sistema
- 5.- Lleva a cabo los procesos
- 6.- Auditoría interna
- 7.- Auditoría certificación
- 8.- Certificado ISO 9001

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Asociación civil que agrupa a las principales IES del país y tiene el objetivo de contribuir al logro de los fines de éstas y elevar la calidad mediante la evaluación, certificación y acreditación de las funciones que realizan.

Actualmente cuenta con 165 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, que agrupa cerca del 80% de la matrícula de alumnos de nivel licenciatura y de posgrado del país.

Pasos para afiliarse:

- 1.- Solicitud formal al Presidente del Consejo
- 2.- Recepción de requisitos.
- 3.- Acopio de Información y remisión al Presidente del Consejo Regional.
- 4.- Se revisa la información y se evalúan los parámetros establecidos.
- 5.- Se realiza visita a la institución.
- 6.- El Consejo Regional emitirá una opinión para que la institución sea considerada.
- 7.- Se realiza examen de la documentación y se recaba opinión jurídica.
- 8.- La Asamblea Regional decidirá en definitiva sobre el ingreso de la institución.

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Agrupación a las principales IES privadas de México. Tiene el propósito de mejorar la comunicación y colaboración entre éstas y con las demás instituciones educativas del país, así como apoyarlas para que puedan lograr cumplir su responsabilidad con la sociedad y el país.

Las IES afiliadas a la FIMPES deben garantizar que poseen calidad en su oferta académica y estar comprometidas en un programa de mejora continua.

Pasos para Afiliarse:

Consiste en cuatro etapas:

- 1.- Solicitud de ingreso,
- 2.- Autoestudio,
- 3.- Verificación y
- 4.- Dictaminación.

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Cuerpos colegiados que tienen el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México realizando evaluaciones diagnósticas. Su Misión establece promover el mejoramiento de la educación superior mediante evaluaciones externas, pertinentes, válidas y confiables de los programas educativos y de las funciones de las instituciones de educación superior, así como reconocer su calidad CIEES (s. f.).

- Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (COPAES).

Asociación civil no gubernamental reconocida por el gobierno Federal a través de la SEP, enfocada en el aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México.

Etapas del proceso de acreditación:



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



- 1.- La autoevaluación
- 2.- Categorías en electrónico
- 3.- Programa de visita y fechas
- 4.- Visita en situ
- 5.- El informe de acreditación COPAES (comité)
- 6.- Acreditado o no acreditado
- 7.- Seguimiento de recomendaciones

Pasos para afiliarse:

Para ser un organismo acreditador deberá contar, al menos, con:

- Un marco normativo
 - Un proceso de planeación y evaluación.
 - Estructura y organización.
 - Marco de referencia para la acreditación.
 - Manual
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
Asociación civil no gubernamental, que tiene el propósito de contribuir en la mejora de la calidad de la educación media superior y superior mediante la evaluación externa de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos.

Realiza evaluaciones con estándares internacionales en diferentes niveles:

- Examen Nacional de Ingreso (EXANI).
- EXANI I para nivel medio superior, EXANI II para nivel superior y EXANI III para posgrado.
- El Examen General para Egreso de la Licenciatura (EGEL).
- Consiste en evaluaciones sumativas o finales para identificar el nivel de conocimientos y habilidades obtenidas por los sustentantes después de un proceso educativo para integrarse al ejercicio profesional.
- La prueba Enlace.
- Son exámenes diagnósticos cuyo objetivo es identificar fortalezas y debilidades de un programa o proceso, se aplica el examen intermedio de licenciatura (EXIL) y el examen general de conocimientos de licenciatura en educación primaria, el de licenciatura en preescolar y el PREEXANI.
- Exámenes de acreditación.
- Se aplica en los niveles de secundaria, bachillerato o licenciatura para identificar si los sustentantes cuentan con los conocimientos correspondientes a su nivel de estudios.
- Exámenes de certificación.
- Se aplica el examen uniforme de certificación de la contaduría pública (EUC), para identificar si el sustentante cuenta con los conocimientos y habilidades para su ejercicio profesional.

- Programa de Fomento a la Calidad en Instituciones Particulares del Tipo Superior con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (RVOE),

El reconocimiento de validez oficial de estudios es el acto de la autoridad educativa, en virtud del cual se determina incorporar un plan y programas de estudios que un particular imparte, o pretende impartir, al Sistema Educativo Nacional. Se otorga a instituciones particulares de Educación Media Superior y Superior.

Su objetivo es el de elevar la calidad de la educación con el fin de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

El modelo que plantea la SEP, para la evaluación de las instituciones privadas se representa en el siguiente ciclo:

- 1.- Requerimiento (Oficio circular/Solicitud de informe)
- 2.- Evaluación Auto-diagnóstico Institucional
- 3.- Auto Clasificación (Interna)
- 4.- Clasificación (Verificada)
- 5.- Publicación
- 6.- Informe
- 7.- Asignación de Nivel, entrega de constancias
- 8.- Programa de mejora, inscripción y seguimiento
- 9.- Re nivelación.

CONCLUSIONES

La existencia de todas las instituciones y organismos presentados en el presente trabajo debería de garantizar la calidad educativa en el país, lamentablemente, existen todavía áreas de oportunidad para la mejora continua en los procesos de la calidad educativa, si bien es cierto que existen normas y criterios de evaluación y certificación con estándares de nivel mundial, también hay centros que ofrecen servicios educativos en donde no cuidan y no procuran estos mismos estándares establecidos.

La situación actual del país, económica y social, obliga a un gran número de estudiantes a abandonar los estudios y, ésta, debería ser la principal preocupación de nuestro sistema educativo, ya que, por un lado, pueden existir instituciones con el firme propósito de procurar una educación de calidad, pero, por otro lado, existen factores que no permiten que un gran número de alumnos concluyan sus estudios.

En la medida que se logre implementar planes estratégicos y se involucre a un mayor número de participantes en el logro de los objetivos institucionales, se podrán obtener de forma paulatina los resultados buscados.

Es importante señalar que, dentro de la evaluación educativa, la parte cuantitativa debe ser factor para establecer los mecanismos y gestiones para lograr la mejora cualitativa.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2002). Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior. Febrero 07, 2017, de ANUIES Sitio web: http://etac.clientes.tralcom.com/tc-etac/cursos/calidad/unidad4/lecturas/TXT_5_S4_Indicad_param_ingreso_ANUIES.pdf
- Centro Universitario ETAC. S. C. (2016). Calidad en la Educación. [CD-ROM] México: EDUWEB S. A. de C. V.
- Lugo, M., Stincer, D. & Campos, R. (2013). Calidad educativa. Tlalnepantla, Edo. de México: Red Tercer Milenio.
- SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación. Abril 01, 20017, de Secretaría de Educación Pública Sitio web: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf
- Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. Febrero 7, 2017, de Red Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar Sitio web: http://etac.clientes.tralcom.com/tc-etac/cursos/calidad/unidad4/lecturas/TXT_3_S4_YZAGUIRRE_ISO9000.pdf

ESCUELA PRIVADA, ESCUELA SEGREGADORA

*Psic. María Fernanda Atisha Rosilla, matisha4@hotmail.com
Psic. María Eugenia Gutiérrez Arredondo, marum_0116@hotmail.com
Psic. Alejandro Silos Suárez, alsilos@yahoo.com*

Resumen:

Las instituciones que ofrecen educación privada, generan procesos de exclusión social. Lo hacen por definición. Ofrecen educación PRIVADA, es decir, dibujan una línea entre aquellos que pueden acceder a ella y aquellos que no...marginan. Uno de los factores distintivos por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva, la conceptualización que adopten los profesores de la noción de diferencia y diversidad. No todas las personas contamos con las mismas habilidades, pero todos y todas contamos con emociones que pueden ser utilizadas como estrategias didácticas. La propuesta del Instituto Potosino Marista ha dado algunas respuestas al desafío de la inclusión.

Palabras clave:

Educación, inclusión, discapacidades, profesorado, emociones.

ESCUELA PRIVADA, ESCUELA SEGREGADORA

La equidad, los derechos y la justicia parecen ser meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos y todas.

La UNESCO, junto con algunas otras organizaciones y espacios, han argumentado que la educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre las personas y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social (UNESCO, 1994).

Surge la pregunta, ¿por qué hablar de inclusión en la educación privada? ¿Por qué consideramos importante poner el tema de la inclusión en la mesa de discusión? Esbozaremos algunas respuestas.

En principio, con el objetivo de frenar y cambiar la orientación de nuestra sociedad en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a la que todos tendríamos que tener acceso (Echeita & Sandoval, 2002).

Las instituciones que ofrecen educación privada, generan procesos de exclusión social. Lo hacen por definición. Ofrecen educación PRIVADA, es decir, dibujan una línea entre aquellos que pueden tener acceso a ella y aquellos que no pueden...marginan.

Partiendo desde ése innegable y debatible argumento, la propuesta es: no le sumemos a las escuelas privadas más factores de exclusión. El factor económico es un criterio de admisión a estas instituciones, ¿Deberían entonces las instituciones cuidar que otros factores (discapacidad, religión, nacionalidad, etc.) no lo sean?

Se produce una paradoja, cuando al mismo tiempo se denuncia a la escuela privada como factor de exclusión social, se le reconoce y solicita como institución clave para la inclusión. Nos corresponde, a quienes trabajamos en y para la educación, someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y aprender de aquellos que promueven realmente la inclusión de todos los alumnos y alumnas (Echeita & Sandoval, 2002).

El asunto de la inclusión es el gran desafío que enfrentan los sistemas escolares alrededor del mundo. En las últimas décadas han surgido algunas propuestas valiosas que conducen a los sistemas hacia espacios que, no solo toleren la diversidad, si no que la promuevan, respeten e incluso la hagan poco visible.

En no pocas ocasiones, en la escuela en la que trabajamos (una secundaria/preparatoria marista) se ha pretendido incluir a alumnos y alumnas con discapacidades otorgándoles un lugar especial, un nombre especial, un trato especial. Todas ellas, son propuestas bien intencionadas, pero dirigidas inevitablemente a colocar a esos alumnos y alumnas “a un lado”, al margen de los demás.

De pie en el pasillo del segundo piso del colegio, observando a todos los alumnos y alumnas en la inauguración de algún evento deportivo, alguna celebración eucarística o algún receso común; podríamos definir ese momento como el de mayor y más genuina inclusión que se puede observar hoy en nuestro colegio. En ese momento y espacio, no logramos distinguir a nuestros alumnos y alumnas con discapacidad de aquellos que no la tiene. Todos y todas participan y pertenecen.

La propuesta no puede ser entonces, “meter con calzador” a las personas con discapacidad al aula “regular”. Menciona Ainscow (2005) que eso “es como si quisieran que se cambien las reglas del juego, de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con discapacidades estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego”.

La propuesta no puede ser la de integrar a algunos alumnos que antes estaban en escuelas especiales, en centros ordinarios, en los que con suma frecuencia se producen escasos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento y sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2005).

La propuesta debe dirigirse, desde nuestra experiencia, hacia uno de los factores distintivos por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva, la conceptualización que adopten los profesores de la noción de diferencia y diversidad.

Un verdadero trabajo de inclusión tendría que ir más lejos que el incluir alumnos y alumnas en escuelas regulares. Sería necesario crear espacios donde se pueda trabajar más a fondo los sentimientos que surgen en la dinámica grupal de los docentes, de los niños que comparten el aula, de los niños incluidos y de los padres (Taborda, 2005).

¿QUÉ NECESITA EL PROFESORADO PARA EDUCAR DE MANERA INCLUSIVA?

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) busca ser de utilidad para los educadores y las instituciones con el fin de desarrollar y ejecutar estrategias que perfeccionen los servicios de educación básica en la cual toma en cuenta a la diversidad.

A pesar de contar con reformas e instrumentos internacionales que se enfocan en la inclusión educativa, el gran reto que se tiene actualmente es en la formación que tienen los docentes para ser agentes de inclusión, ya que no poseen la suficiente capacitación y apertura.

La inclusión escolar es “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes.” (UNESCO, Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación, 2003)

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia, y parece lógico que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (Echeita & Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente, 2010).

El cambiar el modelo tradicional de enseñanza no es una alternativa sencilla, pero no satisface las necesidades de todos los alumnos y alumnas, por lo que es necesario una reestructuración de la metodología para enseñar y modelos innovadores para evaluar el aprendizaje.

Miguel López Melero en su artículo “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, propone que el profesorado debe planificar la clase como una unidad, donde los alumnos y alumnas se ayuden entre ellos para superar los problemas de aprendizaje que se puedan presentar, convirtiéndose así en una unidad de apoyo organizando las actividades de manera cooperativa.

Así mismo, menciona que las adaptaciones curriculares no son una manera de inclusión educativa. Estudios manifiestan que esto ha generado más barreras (Ainscow, 2004; López Melero, 2004; Young, 2000) al sentirse desconectados de lo que hacen sus iguales, ocupando un lugar diferenciado del aula, convirtiéndose en una manera contradictoria de exclusión.

Todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades de mejora (Freire, 1993).

Es decir, trabajar con un grupo heterogéneo en el cual se otorgue al alumno y alumna el ritmo en el proceso individual de aprendizaje organizándose de manera cooperativa para lograr conocimiento compartido. Fomentando la sana convivencia entre todos.

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000).

Por lo tanto, el docente debe caracterizarse por un perfil adecuado para lograr educar de manera inclusiva. En primer lugar, la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998).

Entre otras características, el profesorado debe ser capaz de valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar, trabajar en equipo, desarrollo personal y profesional.

Indudablemente el reto no es sencillo, ya que se trata de enfrentar y vencer paradigmas que han estado presentes largos períodos de tiempo. Sin embargo, los tiempos actuales caracterizados por la elaboración y puesta en marcha de diferentes planes, programas, acciones y donde la innovación está siendo fuertemente impulsada hacia el interior de los centros educativos obliga, al diseño de diferentes procesos para la práctica coordinada y sistemática de una educación inclusiva que permita romper de manera permanente prototipos educativos.

¿EMOCIONES EN EL AULA?

Antonio Damasio menciona que es necesario que las líderes políticos y educativos lleguen a entender lo importante que son los conocimientos sobre la emoción y el sentimiento porque muchas de las reacciones que consideramos patológicas tienen que ver con las emociones, principalmente con las emociones sociales, y con la facilidad con la que se desencadenan y la manera en la que conducen a un conflicto social”

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas (Bisquerra, 2015).

La personalidad está constituida por emociones, por ello son tan importantes. Un ejemplo es cuando se expresa de una persona, generalmente se califica con una emoción y se señala: “esa persona es muy... feliz, miedosa, enojona, ansiosa, triste, etc.; por ello, se determina como un rasgo de personalidad a la emoción que exteriorizamos y tendemos a responder, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones es inconsciente.

Es de suma importancia saber que la expresión y conciencia de las emociones se pueden regular por medio del aprendizaje y entrenamiento.

En el aula se puede observar como un hecho es percibido de diferente forma por cada alumno. Un ejemplo es cuando ante una llamada de atención del maestro un estudiante reacciona con enojo, otro con tristeza y otro con

vergüenza. Lo que evidencia que la emoción depende de la valoración y no del acontecimiento.

Las emociones influyen en el salón de clases tanto en lo personal como en lo académico. La relación entre el alumno y el maestro tiene un mayor impacto que el contenido, ya que el estudiante aprende de sus propias experiencias y el maestro enseña también a través de las de él mismo y éstas están constituidas entre otras por emociones.

Se desarrolló una investigación entre 1999 y 2001, con un grupo de académicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación cuyo objetivo principal fue develar las emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía en la interacción con sus profesores y compañeros.

Si deseamos revalorizar el papel de las emociones en nuestra cultura escolar, la formación de profesores es un ámbito prioritario. Para iniciar un trabajo sistemático en este ámbito, es necesario conocer lo que ocurre cotidianamente en los estudiantes: ¿cuál es la percepción que los estudiantes tienen de sus propias emociones en la interacción con sus profesores y pares?; ¿cuáles son las emociones que en ellos surgen con mayor frecuencia?; ¿en qué contextos interaccionales ocurren?

Se ha determinado que existen emociones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos. En relación a los contenidos y cumplimiento de los propios objetivos, cuando son interesantes, cercanos, responden a necesidades tienen aplicación práctica, cuando el alumno y alumna siente que aprende algo importante. Ejemplo de ello es un alumno con Síndrome de Down y Trastorno Negativista Desafiante, el cual al incorporarse a la escuela permanecía la mayor parte del tiempo sentado en el piso, por lo cual se optó por la estrategia de estar primero con él en el piso, para que después logrará sentarse en un escritorio, manejando como elemento de conexión su predilección al programa del “Chavo del Ocho”, utilizando música, expresiones y material didáctico de este personaje a manera de variables dinámicas. El alumno, tendía a sentarse en el suelo tenía el precedente que en las Escuelas donde había estado sólo hacían énfasis a que se sentará en el escritorio, dejando de lado sus intereses y su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la metodología y participación el alumno y alumna valora positivamente cuando la clase es entretenida, agradable, clima grato, cuando la clase es clara, interesante, cuando el profesor permite opinar, debatir, participar, Es importante lograr que el docente escuche y comprenda la necesidad del alumno respecto al tema, ejemplo de ello fue cuando un alumno al cual catalogaban como “tirano” se le habló sobre el tema de la democracia, y él expresó que no existía ésta en su casa porque siempre se hacía lo que su hermano mandaba, lo que originaba en él enojo.

Otro ejemplo de ello es un alumno con daño en el lóbulo frontal, el cual no le permite entre otras cosas tener la capacidad de manejo de emociones y respeto la autoridad, con él, el trabajo que se lleva a cabo en la primera fase

del proceso enseñanza- aprendizaje es lograr tener empatía y abordar sus emociones, más que el aprendizaje del contenido.

La relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante: cuando el profesor se preocupa de nosotros, muestra interés, nos apoya. Este aspecto lo abordamos en nuestra Institución por medio de un diario, en el cual el alumno escribe sus experiencias del día anterior, con ello nos percatamos de su estado de ánimo y predisposición a ciertas tareas y/o temas a tratar en el aula ese día y al mismo tiempo mostramos interés en su entorno fuera de la Escuela.

Es importante fomentar el trabajo en equipo, ya que, si bien es cierto que entre todos los alumnos no se puede tener la misma empatía, son personas con las que deben aprender a convivir, porque pasan en ocasiones más tiempo con ellos que con sus familiares.

Por lo anterior, un alumno asistirá con mayor motivación a clases y aprenderá cuando el docente muestre interés y genere entusiasmo, en otras palabras, donde se promueva un contexto emocional favorable en la interacción entre los educandos y el maestro.

CONCLUSIONES

Todas las personas están adecuadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada.

En respuesta a lo mencionado anteriormente ejemplificaremos de manera clara y concreta un caso actual de nuestra aula:

Una de nuestras alumnas es una adolescente de 16 años con síndrome de Down y fobia social. Ella acudió por primera vez hace un año a una clase en aula regular. De inicio, se negaba a salir de su salón para asistir a esa clase, incluso expresaba cierto temor por su profesor. Durante un periodo de 6 meses se acompañaba a la alumna a sentarse en su escritorio en el salón con alumnos de cuarto grado de preparatoria y al finalizar la clase era necesario ir por ella. Durante esa fase, no realizaba ninguna actividad, no atendía las indicaciones de su profesor ni interactuaba con sus compañeros y compañeras de clase.

Las acciones que llevamos a cabo fueron, de manera integral, trabajando primero con el profesor. Con él se le dio una pequeña capacitación para apoyarle a entender la personalidad de la alumna, pidiéndole ser empático y brindándole estrategias para interactuar con ella; si a nuestra alumna se le habla con un tono de voz fuerte no responde a la instrucción porque se siente agredida. Se le pidió al profesor utilizar un tono de voz amable al darle instrucciones y procurar tener contacto físico (darle la mano) para generarle seguridad.

El profesor ha realizado actividades dirigidas a que todos y todas las alumnas puedan participar y generar algún resultado o aprendizaje.

En segunda instancia, se trabajaron actividades de sensibilización con sus compañeros y compañeras. Dirigidas a que comprendieran la importancia del

trabajo cooperativo y como éste, genera espacios de aprendizaje para todos y todas.

Con la alumna y sus padres se comenzó a trabajar su independencia y fomentar su seguridad, es decir, que la alumna sea capaz de ir y regresar al salón sin necesidad de ser acompañada. Actualmente, la alumna acude sin compañía a su clase, ya realiza algunas actividades durante la misma, saluda a sus compañeros y compañeras, ha logrado establecer una relación de empatía y cercanía con el profesor. Lo anterior le permite a ella tener acceso a otras clases y actividades que comparta con los demás alumnos.

En conclusión, podemos observar que, si se desarrollan las estrategias adecuadas dentro de la escuela, se obtienen resultados positivos dirigidos a la inclusión de alumnos y alumnas. No depende solo de poner al alumno o alumna sentado en el escritorio, es necesario la cooperación del profesorado, la sensibilización y apertura de todos los que conforman la comunidad educativa.

No es factible esperar cambios significativos en el funcionamiento de los centros, sin el apoyo en sintonía de la sociedad. Si otro mundo es posible, es porque también otra educación es posible.

La educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con los lugares. Es, antes que nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos si no oportunidades. (Echeita & Sandoval, 2002).

Hemos adoptado la frase de “una escuela donde cabemos todos” y con todos no nos referimos únicamente a las personas con discapacidad, sino a todos aquellos que dentro de la comunidad educativa son excluidos, no son tomados en cuenta en las decisiones importantes para el colegio, son marginados, son dejados fuera de algunos procesos. Es decir, cuando hablamos de exclusión, hablamos también de violencia, de bullying, de malos tratos.

Hemos adoptado y exigido que no se nos llame especiales, cambiamos el nombre de nuestro grupo para adoptar la denominación de un salón más dentro de la escuela. Buscamos entonces eso ser un salón más, un alumno o alumna más. No ser alguien especial.

Lo hemos hecho a través de pequeños cambios, no hemos buscado hacer grandes cosas, no pretendemos de inicio, cambiar el sistema educativo de la escuela o la nación, no buscamos hacer juntas corporativas. Estamos enfocado en platicar con cada maestro, en que tanto nosotros como maestros y nuestros alumnos y alumnas nos convirtamos en catalizadores de estos cambios pequeños que hay que dar en la escuela. Un maestro que nos escucha un alumno o alumna que se sensibiliza y se siente identificado con nuestra propuesta, un directivo que se emociona con los pequeños esfuerzos ese es nuestro objetivo, es lo que perseguimos. Dicen que es tiempo de hormigas y no de elefantes, buscamos actuar como hormigas y no como elefantes. Cambiar mi clase, mi posición ante un alumno o alumna con alguna dificultad que se siente excluido... ¿y tú?

¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recurso para el

aprendizaje? Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable.

REFERENCIAS

- Agerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 61-77.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 109-124.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 18-39.
- Arendt, H. (2006). Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Panínsula.
- Bisquerra, R. (2015). Universo de emociones. Valencia: PalauGea .
- Blanco, R. (2006). La inclusión en la educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinetica* 29.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Manchester: CSIE.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. II congreso iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* , 31-48.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula . *Revista de Educación* , 97-116.
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2007). Pedagogía de la inclusión. Caracas: Fe y alegría.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 31-45.
- Melero, M. L. (2011). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 131-160.
- pública, S. d. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: SEP.
- Report, W. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- Riso, F. M. (1992). La desigualdad educativa en México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 59-120.
- Taborda, A. (2005). Incluir, ¿significa integrar? los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad. *Fundamentos en Humanidades*, 81-88.
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: Acceso y calidad.
- UNESCO. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación. París: UNESCO.

LOS RETOS DE LA EDUCACION EN MEXICO, CONSTRUYENDO EL PERFIL DOCENTE UNIVERSITARIO MARISTA

Adriana Mena Rico, UMQ, adrianamenarico@hotmail.com

Resumen

En esta investigación se habla de ¿qué hacer? para que exista una calidad educativa que impacte a los alumnos universitarios, pero desde la perspectiva de la calidad docente, en este caso el perfil que deben de tener todos los docentes en la universidad marista. ¿El cómo? Llegar a tener la excelencia educativa, dentro de la filosofía marista, siempre tomando en cuenta otras universidades públicas y privadas que ya cuentan con estudios, programas de vanguardia y un estatus de excelencia educativa de egreso de los estudiantes a nivel universitario exitosos.

Palabras clave:

Perfil docente, calidad educativa, universidades públicas y privadas.

OBJETIVO

Que todos los docentes de la Universidad Marista de Querétaro cubran el perfil requerido y así tener las bases para desarrollar nuevos proyectos educativos que tengan impacto en la sociedad estudiantil y en el perfil de egreso universitario.

OBJETIVOS PARTICULARES

Proponer procesos de evaluación institucional.

Desarrollar programas académicos que ayuden al docente a ser competitivo.

Generar espacios para la integración de facultades universitarias.

METODOLOGIA

Modelo de investigación etnográfico el cual llevare acabo ya que en primer lugar no labora en esta institución educativa y es el que nos dará un mejor resultado en los procesos de investigación.

Considero que las características más destacadas de la etnografía escolar son:

- La observación participante por parte del investigador.
- La descripción reflexiva.

Goetz y Le Compte comparten esta caracterización cuando afirman: "El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...) Segundo, las estrategias

etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio.

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer. La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada.

El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él.

ANTECEDENTES

La Universidad Marista de Querétaro, institución de inspiración cristiana, asume los principios filosóficos y pedagógicos de la Congregación de los Hermanos Maristas, plasmados en su ideario. Proponemos la formación y el desarrollo de profesionistas comprometidos con el país a través del "SER PARA SERVIR".

La Congregación de los Hermanos Maristas fue fundada por San Marcelino Champagnat en 1817. Fue un hombre que se adelantó a su tiempo, "formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos", fue el lema con el que Champagnat diseñó una pedagogía para formar íntegramente a sus alumnos y que después de casi doscientos años sigue vigente; el humanismo cristiano y la formación cívica son los ingredientes esenciales en la educación Marista. Con presencia mundial que respalda el trabajo académico de la Congregación Marista que se extiende a 77 países. Más de 100 años nutren la experiencia educativa en México, en 120 primarias, secundarias, preparatorias, normal y universidades, instituciones reconocidas por su calidad educativa, además de atender bajo estos principios, regiones marginales de la Sierra Tarahumara, los Altos de Chiapas, Mixteca Alta, Zona Zapoteca, Montaña de Guerrero y las Huastecas. En el Estado de Querétaro la educación marista tiene presencia desde 1945.

Misión

En la Universidad Marista de Querétaro nos proponemos la formación de gente profesional al servicio de la sociedad, productivos y con amplio sentido de nacionalismo y amor a la patria; dotados de capacidad de juicio e innovación, de convivencia solidaria y de reconocimiento a los valores de justicia, libertad, democracia y a los derechos humanos de toda persona, sin distinciones, en una palabra: testigos del evangelio. Visión Manifestamos como ideal objetivo, el



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



ser una institución educativa de calidad académica reconocida y compromiso social auténtico.

Valores

Convencidos de la dignidad de la persona, tenemos el humanismo cristiano, como principio rector; sustentamos como valores fundamentales la justicia, la paz, la libertad, la apertura y la fraternidad. Que se expresan en servicio, trabajo, responsabilidad individual y social, respeto, honestidad, sensibilidad a la expresión personal, trascendencia, pluralismo y apertura a la unidad armónica, dignidad de todo ser humano y búsqueda permanente de la verdad; todos ellos englobados en la integridad. Somos congruentes con nuestros orígenes y con la filosofía expresada en nuestros Principios, Fines y Objetivos. Como institución, nuestra Universidad, fiel al mensaje evangélico; se reconoce pluralista y busca la verdad permanente.

Modelo educativo

La Universidad Marista de Querétaro está comprometida con un modelo educativo basado en un paradigma de formación integral en donde el estudiante está puesto al centro del proyecto considerando todas las áreas del desarrollo humano. Se asume un modelo que se sustenta en los cuatro pilares de la educación: aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser. Siendo nuestro lema "Ser para Servir", promovemos experiencias de formación que propicien aprender la condición humana y la ética del género humano considerando el contexto que nos acoge: un mundo que requiere del aprecio a la diversidad, de la inclusión y del cuidado del medio ambiente. Un lema que nos compromete con la promoción de procesos de aprendizaje de por vida, en la vida y para la vida.

PROBLEMA

En la universidad Marista de Querétaro no existe un análisis del perfil docente que ayuda en la formación de profesionales universitarios y que impacta directamente en el perfil de egreso de los universitarios. Pero ¿A qué se debe esta situación? Primero es conocer qué tipo de maestros universitarios necesita la escuela. ¿Qué condiciones deben ser las adecuadas para que todos los maestros cubran el perfil universitario?

Si la universidad en un principio cumple lo que nos dice DGESU y si esta se encuentra bajo su supervisión la cual dice:

La Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), es una dirección que depende de la [Subsecretaría de Educación Superior](#) y que participa en la elaboración y gestión de las políticas públicas vinculadas a la educación superior para orientar e impulsar el desarrollo integral de las universidades públicas estatales y de apoyo solidario a través de la gestión y

distribución del subsidio federal, del diseño y operación de diversos programas relacionados con la oferta y asignación de recursos extraordinarios al presupuesto; el fortalecimiento institucional basado en la planeación estratégica de las instituciones, así como el mejoramiento de la calidad de los programas académicos, del personal docente y de la infraestructura educativa de nivel superior.

Es decir que DGESU nos da las pautas para que las universidades cumplan con las especificaciones que implica la educación superior y por ende la calidad de las instituciones ya sea públicas o privadas con su objetivo general no lo dice:

“Objetivo general”

Promover, fomentar y coordinar acciones para impulsar el fortalecimiento integral de las instituciones públicas y particulares de educación superior y otros organismos vinculados con este tipo educativo que son de su competencia, así como la mejora de la calidad de sus programas académicos, atención y además a la operación de las políticas de la Secretaría de Educación Pública en materia de educación superior”.

En el párrafo anterior, el objetivo de la DGESU habla también de las instituciones privada y claro no todas las cuestiones de normas aplican ya que son todas aquellas que tiene que ver con presupuestas gubernamentales o estructurales, pero aun así corresponde seguir los lineamientos de calidad educativa.

Es por eso que los documentos que a continuación tratare de explicar cómo existen diferentes perspectivas sobre el nivel docente y lo importante será conocer y ver qué es lo que hace falta o en su defecto sobra en el Perfil Docente Universitario Marista.

Desde los estudios revisados hasta el momento es muy difícil realizar una investigación tan objetiva sobre el perfil del docente universitario, ya que en las primeras investigaciones que leí solo hay una historia sobre cómo se han ido deteriorando la calidad de los docentes universitarios. Teniendo tres vertientes importantes: la política educativa, la modernización de la educación y la transformación de la sociedad. En este ensayo nos cuenta la historia de cómo desde los años de 1970 se ha ido transformando la profesionalización del docente universitario.

En el texto de Ernesto Meneses nos muestra 3 puntos de un perfil de maestro universitario los cuales son: 1) transmitir conocimientos, 2) comunicar un método, 3) comunicar su personalidad. Que solo estos son los rasgos más importantes, pero creo que la realidad en nuestros días es distinta tiene que ir más allá de estos tres puntos ya que falta factores importantes como el contexto social y económico y ¿el crear conocimientos dónde queda?

Otro texto muy interesante es de Benilde García en el cual nos habla de las dimensiones afectivas de la docencia el cual es uno de los aspectos muy importantes el cual para generar en los alumnos aprendizajes efectivos que es

algo que al igual que estas investigaciones son totalmente subjetivas ya que ¿cómo medir la cuestión afectiva? ¿Cómo impactan en el aprendizaje de los alumnos? Este texto nos habla de dimensiones las cuales servirán como herramienta para los profesores y alumno a lograr un ambiente sano y libre de violencia que les permita a los profesores tener mayores niveles de auto-eficacia.

El texto de Jesús Carlos Guzmán es uno de los más interesantes ya que nos muestra varias perspectivas de las investigaciones sobre la calidad y perfil de los docentes universitarios. Nos habla sobre rasgos de los profesores universitarios los cuales son de índole cualitativa y no cuantitativo, nos dice que algo muy importante son los aspectos socioafectivos y como estos impactan en la comunidad estudiantil, claro sin dejar a un lado las capacidades de analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar. Cada disciplina precisa del aprendizaje de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos que el profesional debe de ser capaz de difundir.

Nos dice que no hay un listado de rasgos o competencias las cuales tengan todos los profesores para llegar a tener un perfil universitario, sino que esto va más allá de un listado de habilidades de enseñanza, la calidad es algo más que una descripción de destrezas independientes, por eso hay que tomar en cuenta otros aspectos tales como su identidad profesional, las creencias pedagógicas y su compromiso con la profesión.

En todos los anteriores textos creo que dejan algo muy importante que es la cuestión económica, no habla sobre la remuneración de los sistemas universitarios, tampoco sobre las horas de docencia frente al grupo. Estos factores son de gran importancia. Ya que también es una forma de vida.

El siguiente documento es una investigación de María Yolanda Gutiérrez y Guadalupe, la cual la realizaron en la Escuela Nacional Preparatoria. Esta investigación me sirve de mucho ya que primero es una escuela mexicana, y su contexto social y cultural se asemeja mucho a nuestra realidad como mexicanos, en segundo lugar, trata de realizar un perfil de docente universitario que es la línea de investigación que estoy siguiendo dentro de la universidad marista de Querétaro.

Nos habla también de que el perfil no solo es un listado de exigencias o competencias, sino que debe considerarse, además de las necesidades ocupacionales, los fines y criterios teórico-filosóficos que justifiquen su quehacer, en forma de núcleos orientadores de formación, que le permitan el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones adecuadas y soluciones creativas frente a los comportamientos diferentes o imprevistos de los alumnos.

Algo muy interesante son los indicadores que utilizaron para cada una de las áreas a investigar como: académicos por áreas, socioeconómicos, culturales, académicos por colegio. Realizan en primer lugar una investigación cuantitativa para después pasar a la cualitativa. En sus conclusiones especifican muy bien

sus resultados, pero no se sustenta en un listado de competencias o habilidades sino en el análisis de los resultados.

Bibliografía

Aguirre. (s.f.). Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios.

Aguirre. (s.f.). Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios.

García. (s.f.). Las dimensiones afectivas de la docencia. Digital Universitaria.

Guzmán. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior.

Langarica, G. y. (s.f.). Perfiles educativos. El perfil docente de tiempo completo en la ENP.

Morales. (s.f.). Un perfil del maestro Universitario. Iberoamericana.

*<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Acerca.htm>.

*<http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>

*http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

*<http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>

*https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Marista



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES

*Brenda Esther Barragán Vázquez, UMQ,
<mailto:brendaesther2004@hotmail.com>*

Resumen

La evaluación de la función docente en las universidades públicas y en las privadas es muy diferente, en las primeras hay un estímulo económico de por medio, en las segundas, se evalúa para la permanencia y esta evaluación es llevada a cabo generalmente por los estudiantes que terminan el curso. En algún punto se dejó de ver la evaluación como una herramienta para el logro de la calidad educativa pues ni en el ámbito público ni en el privado se está utilizando para ello.

Palabras clave (máximo 5) calidad educativa, evaluación, universidades públicas y universidades privadas.

LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES

TESIS:

La evaluación de la calidad en las instituciones públicas es distinta a las privadas, en las escuelas públicas la calidad del docente frente a grupo, se evalúa en base a encuestas a los estudiantes, pero lo que realmente pesa es el investigador pues los programas que les dan estímulos están enfocados al trabajo de investigación o bien a los programas de la institución y entonces, ¿Dónde queda el trabajo frente a grupo? ¿Es suficiente con lo que dicen los estudiantes?

En las universidades privadas la evaluación de la calidad se da en función del trabajo del docente frente a grupo, no hay un estímulo económico, pero, en base a esa evaluación, que es llevada a cabo por los estudiantes mediante encuestas, se determina la permanencia del docente en la institución.

PUBLICAS

Desde las últimas décadas del siglo XX, la evaluación de los sistemas educativos se ha vinculado a la calidad educativa. En los años 80, la SEP y la ANUIES, comenzaron a evaluar a las Instituciones de Educación Superior a través de programas que concebían la calidad como la vinculación entre la educación y las necesidades de la vida y el trabajo, como los recursos y los métodos pedagógicos, y dieron como resultado programas académicos que fueron evaluados por instancias creadas con este fin.

La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación. Manifestado en las políticas y programas que

han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras. Para lograr este objetivo, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior sustentado en:

1. La evaluación institucional (autoevaluación),
2. La evaluación del Sistema y los subsistemas de educación superior y
3. La evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, realizado por evaluadores pares calificados de la comunidad académica.

Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Con la experiencia acumulada y con la creación del COPAES se inició en el 2001 la construcción de un Sistema para la Acreditación de los programas educativos que las instituciones ofrecían.

COPAES fue capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la SEP. El objetivo de esta institución es conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

Las funciones del COPAES son:

Regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores.

Elaborando lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos.

Formulando un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos.

Evaluando formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como organismo acreditador de programas académicos.

Los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) son nueve cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos de instituciones de educación superior representativos de las diversas regiones del país que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

Uno de los fundamentos del Modelo CIEES es:

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior que se imparte en el país, a través de la evaluación interinstitucional.

Para lograr la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos CIEES propone:

Identificar los problemas que frenan o inhiben el desarrollo de los programas educativos y de las funciones institucionales.

Aplicación de las medidas necesarias para corregir las deficiencias detectadas.

Dar cuenta pública del grado en que se cumplen los criterios de calidad.

Este interés por evaluar la calidad de la educación se da en una coyuntura en la que las sucesivas crisis económicas reducen los presupuestos para la educación y las universidades tienen que competir por los recursos pues los recortes presupuestales son una constante y los recursos se entregan sólo a quienes demuestran, a través de certificaciones, que están usando los recursos para aumentar la calidad de la institución.

Con la introducción de la nueva gestión pública se retoma la gestión por resultados, esto se ve claramente plasmado en el acuerdo presidencial de agosto de 1984 con el que se inicia un programa de simplificación de procesos y sistemas para todas las instituciones y entidades paraestatales; obligándose a entregar en un plazo no mayor a 60 días aquellos procedimientos susceptibles de simplificarse. Dicho acuerdo, iba acompañado por un paquete de disposiciones regulatorias para saber qué actividades organizacionales eran necesarias acortar.

Fue hasta el sexenio de Salinas de Gortari cuando se le da mayor impulso se institucionaliza la evaluación docente en las universidades públicas, pues es a través de la evaluación como se puede mejorar el ingreso del docente pues los salarios han sido congelados y son los premios o estímulos que ofrece la evaluación lo que motiva al docente a ser parte de esta.

A mediados de los años 80, CONACYT comenzó a evaluar a los investigadores adscritos a las IES. El Sistema Nacional de Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.

El SNI tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

El Sistema Nacional de Investigadores, a través de sus miembros, es una agrupación en la que están representadas todas las disciplinas científicas que se practican en el país y cubre a una gran mayoría de las instituciones de educación superior e institutos y centros de investigación que operan en México. En este sentido coadyuva a que la actividad científica se desarrolle de la mejor manera posible a lo largo del territorio y a que se instalen grupos de investigación de alto nivel académico en todas las entidades federativas. Para realizar su labor el Sistema Nacional de Investigadores establece criterios

confiables y válidos para evaluar las actividades de investigación que llevan a cabo académicos y tecnólogos.

Lo anterior pone de manifiesto que en el SIN, aunque los estímulos están destinados a los académicos dentro de las instituciones educativas, en realidad, no están centradas en la evaluación de la función docente sino en el trabajo del investigador.

En 1996 se creó el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), mismo que fue puesto en funciones a finales de ese año, la SEP trató de fortalecer las plantas académicas a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos. Reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el profesorado de carrera. Profesorado con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten, con experiencia apropiada, esto es actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento, distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las instituciones públicas de educación superior, de tal suerte que el perfil del profesorado de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas es fundamental para la transformación de la educación superior que se requiere en el país.

El PROMEP fue el intento de evaluar la función de los docentes en su actividad formativa frente al estudiante, contemplaba aspectos adicionales a la investigación, sin embargo, tiempo después la distinción entre SIN y PROMEP concluyó siendo muy elemental.

Hasta aquí se puede observar que el concepto de calidad se asocia con, rendimiento de cuentas, énfasis en resultados, mejora de la competitividad, medidas estandarizadas, procesos de acreditación internacional para asegurar la calidad. Ahora, en términos administrativos, calidad se refiere a hacer las cosas bien desde el primer intento con el fin de minimizar costos, satisfacer al cliente y ser más competitivo, producir cuanto más, mejor, y la calidad total como: el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo. González (2008, p 1) Por sentido común se entendería que la calidad educativa se vincula con el proceso de enseñanza aprendizaje, pero según la UNESCO (2008), no es tan sencillo como eso, pues establece 10 dimensiones de la calidad en educación que son: 1) Salir a buscar a los estudiantes. 2) Lo que trae el estudiante. 3) Contenido. 4) Procesos. 5) Entorno de aprendizaje. 6) Estructuras y procesos administrativos y de gestión. 7) Implementación de buenas políticas. 8) Marco legal apropiado. 9) Recursos y estos no son solo financieros, sino humanos y de tiempo. 10) Medición de los resultados de aprendizaje.

La evaluación de la calidad guarda estrecha relación con el marco referencial para su definición. La falta de entendimiento de la calidad como un concepto

polisémico y complejo ha llevado a que se le defina estrechamente y se le evalúe sin considerar que su producción como cualidad es dinámica y multidimensional (Albornoz, 2005).

La calidad educativa en las universidades públicas se ha asociado a la remuneración, a los estímulos, al premio por cumplir con las obligaciones.

PRIVADAS

En las universidades particulares, ante la ausencia de estímulos económicos la evaluación de la función docente se ha volcado al proceso de enseñanza-aprendizaje, al cumplimiento de la carga administrativa que la función docente genera, a la entrega de las planeaciones de clases y por supuesto a que sus alumnos aprueben la asignatura. Por lo anterior, cuando los resultados y los efectos de la educación son valorados de manera positiva por la comunidad, la calidad educativa es alta y se considera que está ligada al desempeño del docente en el aula.

Las Becas del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

Este programa tiene por objetivo que los profesores de las Instituciones de Educación Superior mexicanas obtengan financiamiento para conseguir un grado académico de maestría o doctorado y con ello puedan impartir sus cátedras con mayor calidad. En este programa de becas, el concepto de calidad se relaciona con cuestiones muy concretas y medibles como al número de profesores que logran una formación académica por medio de una maestría o un doctorado, así como al número de cuerpos académicos con los que cuenta la institución respectiva, lo que favorece que ésta reciba más recursos económicos.

Esta no es la única forma de evaluación que hay en las Universidades públicas, también hay evaluación de las instituciones, a partir de 1989 se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo con el fin de mejorar su calidad en general en el ámbito de la educación pública ANUIES, se encarga de evaluar a las instituciones y otorgarles la correspondiente certificación, en las universidades privadas este proceso lo realiza FIMPES desde 1994.

También se evalúan los programas que se desarrollan al interior de las universidades En 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y, en el año 2000, se organizó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con fines más específico de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década del 90 de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos.

El problema con la evaluación en las instituciones públicas es que el estudiante queda en el último término, pues se estimula al investigador, se promueve la preparación, se evaluación los programas, pero ¿y al estudiante?

No me refiero a una evaluación de conocimientos sobre una materia determinada, me refiero a su aprovechamiento del proceso enseñanza – aprendizaje, ¿Esto quién lo evalúa?

Las instituciones privadas, por lo menos las más grandes, tienen una mayor vinculación con el ámbito empresarial, quienes constantemente están informando sobre las deficiencias de los recién egresados, esta retroalimentación se considera para modificar los planes de estudios, se le pide al docente, generalmente, que siga en el área productiva para que esa experiencia sea transmitida al estudiante. Lo anterior también genera que el docente en las instituciones privadas tenga una menor carga horaria, que la evaluación sea realizada por los estudiantes y los coordinadores de las carreras pero con miras a la permanencia del docente, no a la evaluación de función docente pues el estudiante definitivamente puede no ser objetivo con el trabajo del docente y confundirlo con la persona en sí o el coordinador puede considerar que el cumplimiento de la carga administrativa da como resultado, un buen desempeño en el aula.

Hay también programas en los cuales participan los docentes en base a una clasificación y el propósito de esta evaluación es darle la oportunidad al docente de pasar a otra categoría y con esto tener un mejor o mayor estímulo económico.

Además de lo anterior las universidades públicas tienen al interior programas de evaluación hacia el docente donde el evaluador es el estudiante, este con la finalidad de darle retroalimentación al docente y sugerirle opciones de formación o si no tiene horas en propiedad, y la evaluación no es positiva, no tiene una renovación de contrato.

En la educación superior pública un buen resultado en la evaluación al docente se ve retribuida con una compensación económica, becas, premios, oportunidades de desarrollo lo cual hace que el docente busque ser evaluado. La evaluación en las IES privadas puede rastrearse hasta la creación de la FIMPES en 1982 quien desarrolló su propio proceso de acreditación institucional que, de manera similar al existente en el sistema de educación superior de países como Estados Unidos, se basa en una serie de criterios de calidad, el desarrollo de un autoestudio institucional que evalúa el grado de cumplimiento de tales criterios y, finalmente, la visita de un grupo de pares de otras instituciones miembros que elaboran un reporte con recomendaciones las cuales, una vez atendidas por la institución, le hacen merecedora de obtener la acreditación por un periodo definido de tiempo.

FIMPES evalúa, los programas comenzaron a ser evaluados por los CIEES; sin embargo, la evaluación docente es un tema que concierne únicamente a la IPES.

En cuanto a instituciones particulares, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación.

La FIMPES agrupa a las principales universidades particulares en México.
Se constituyó hace 34 años, en 1982.
La primera acreditación se otorgó en 1994.
Es una asociación civil sin fines de lucro y de libre afiliación.
Está integrada por 108 instituciones de educación superior.

El 29.31% de la matrícula de educación superior está inscrita en instituciones particulares. Las instituciones que integran a la FIMPES alcanzan el 16% del total de la matrícula del país.

Las 108 instituciones FIMPES y su matrícula de más de 620,000 alumnos, presentan una riquísima heterogeneidad:

Hay de inspiración religiosa y laicas, y entre las de inspiración religiosa, encontramos instituciones de afiliación adventista, católica, judía, metodista y otras.

35 instituciones FIMPES se ubican en la zona centro, 22 en la zona noreste, 23 en la zona noroeste y occidente y 28 en la zona sur.

Cuentan con 21 rectores mujeres y 87 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas.

Por disposición de los Estatutos de la FIMPES, es indispensable para ingresar y permanecer en la Federación, como integrante con voz y voto, poseer un expediente sobre el estatus legal regular de su actividad y la obtención de un dictamen de acreditación emitido por una comisión integrada por académicos independientes. Con ello, se garantiza a la sociedad y a la comunidad universitaria que las instituciones afiliadas poseen los mínimos de calidad indispensables en toda oferta académica.

La FIMPES funciona de acuerdo a un estricto apego a sus Estatutos y a una disposición permanente de sus instituciones miembros; de construir, respetarse y servir a la educación en México.

No hay una fecha clara en la cual se identifique cuando se empezó a evaluar la función docente en las Universidades en México, si hay antecedente de universidades que usan la evaluación de manera sistemática; principalmente las que conforman red nacional, como el Tec de Monterrey, Tec Milenio, la Universidad del Valle de México o la Universidad Anáhuac o la Cuauhtémoc, entre otras.

Las investigaciones que se realizan están basadas en las evaluaciones que los estudiantes hacen de los docentes al término del semestre, las cuales se toman como base, en la mayoría de los casos y se consideran para la permanencia del docente en la institución

En las Universidades privadas la finalidad de la evaluación es saber si el docente está alcanzando los aprendizajes esperados, visto desde la perspectiva de los estudiantes, esta evaluación se considera para determinar la permanencia del docente en la universidad. No hay un estímulo económico de por medio pues en las instituciones privadas, los salarios no han sido congelados y los salarios son más competitivos, esto en algunas ocasiones, a

mayor prestigio de la universidad mejores prestaciones y el pago por hora es también mejor que el que ofrecen las universidades públicas. Una buena calidad educativa se alcanza cuando los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general. Es el resultado de la enseñanza y la preparación del docente, la preparación quiere decir actualizarse día a día, tomar talleres que sean útiles, brindándole más tiempo al estudio, en las escuelas privadas generalmente existen programas de actualización para el docente pero este no es obligado a tomarlo a través de un estímulo económico, se plantea como una oportunidad de actualización y si se considera para su permanencia en la institución. Al no haber un estímulo económico de por medio, en las universidades privadas, el docente no le encuentra sentido a la evaluación de la función docente, y en caso de que el docente no esté cumpliendo con las expectativas del patrón, este puede dar por terminada la relación laboral al término del semestre, y simplemente no lo contrata en el siguiente semestre, es decir la evaluación pudiera ser solo garantía de permanencia. En el ámbito público y en el privado, las evaluaciones de la función docente no tienen el mismo objetivo, por lo mismo, la información que encontramos con respecto a la evaluación de la función docente, que es muy basta en el ámbito público, no es útil para la universidad privada.

Bibliografía

Albornoz, M. E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? Obtenido de <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>

González, C. (2008). Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>

Pigozzi, M. (2008). Towards an index of quality education. Un informe preparado para el GITE.

Rueda, B. (2006). Desarrollo de una línea de investigación sobre “La evaluación de la docencia en el nivel universitario. Obtenido de <http://www.cesu.unam.mx/eval-docencia/hdoc/iiseminario.html>

Rueda, B. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

LA NECESIDAD DE LA HISTORIA PARA COMPRENDER EL LEGADO CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD MARISTA DE QUERÉTARO A TRAVÉS DE SU MODELO EDUCATIVO

Moisés Morales Maldonado, UMQ
radiomoy@hotmail.com

Resumen

Se presenta la siguiente ponencia para presentar avances de investigación como parte de una tesis de maestría, cuyo objetivo es explicar la influencia de la Universidad Marista de Querétaro por medio de su modelo educativo, a través de la construcción del relato mediante la investigación histórica con el fin de valorar su legado cultural en el presente. Se lleva a cabo una metodología desde la disciplina de la historia y se presentan algunos avances que constituyen parte de los antecedentes de la tesis.

Palabras clave

Historia / Educación privada / Educación superior / Modelo educativo / Marista

Introducción

Existe la necesidad de escribir un relato histórico que dé cuenta de todo aquello que conforma un legado cultural de la Universidad Marista de Querétaro con el fin de valorar su propuesta educativa y, particularmente, su modelo educativo. La intención es generar conocimiento para concientizar sobre la significatividad que tienen las características de este modelo a través de diversas dimensiones espacio-temporales, qué es lo que representan en la actualidad y de qué manera, sin alejarse de sus fundamentos, forma y prepara a sus estudiantes para enfrentarse a la realidad presente.

La construcción del relato histórico deriva de un conjunto de métodos de investigación histórica, los cuales implican una recolección de fuentes documentales escritas y no escritas, su crítica y valoración, y finalmente su interpretación. Esta metodología en conjunto es el esfuerzo que compone la base de la investigación.

Se plantea el problema para reconocer la necesidad del relato histórico y, además, se presenta una parte de los resultados que han sido obtenidos de la recolección, crítica, valoración e interpretación de fuentes documentales escritas, que son parte de los antecedentes de la tesis que está en construcción.

Planteamiento del problema

Existen diversas fuentes que contienen información sobre la historia de la propuesta educativa de los Hermanos Maristas, las características de su pedagogía, las biografías de sus fundadores, la misión y la visión de muchos lugares de cada extremo del plante a donde ha llegado. Sin embargo, todavía no existe formalmente con alguna aportación que dé cuenta, desde la historia, sobre estos aspectos de la Universidad Marista de Querétaro. A partir de esta

necesidad, surge la propuesta de iniciar la construcción de este relato mediante la investigación histórica.

Metodología

Se ha iniciado la construcción del relato con el fin de explicar los antecedentes del surgimiento de la propuesta educativa de los Hermanos Maristas en el siglo XIX, su desarrollo y expansión, su llegada a México, la relación del contexto histórico con el proceso y finalmente la fundación de la Universidad Marista de Querétaro y su legado cultural desde los testimonios de los fundadores, egresados y algunos otros agentes que han tenido participación en el proceso. La investigación se divide en dos momentos.

El primero ha comenzado con la recopilación de fuentes históricas que han sido de utilidad para tener presente la información que ha iniciado este relato. Las fuentes han sido desde los documentos oficiales sobre la fundación de la propuesta educativa en el siglo XIX, obras historiográficas para desarrollar el contexto, hasta información y publicaciones en línea de las páginas oficiales de los Hermanos Maristas, la Iglesia Católica y cualquier otro sitio web que ha permitido la consulta de esta información. Después de haber localizado parte de las fuentes requeridas, ha sido necesario realizar un análisis crítico sobre las mismas con el fin de averiguar datos sobre su origen espacio-temporal, autoría y si esta corresponde o procede de una fuente anterior, para determinar su verosimilitud.

El primer momento finalizará con la obtención de más fuentes y la síntesis de la información recopilada para construir una parte del relato histórico. Se redactará de tal manera que logre visualizarse el objetivo general de la tesis.

El segundo momento, todavía no iniciado, estará determinado por la aportación de aquellos personajes involucrados en la fundación y el desarrollo de la Universidad Marista de Querétaro. A partir de este momento se rescatará el testimonio y la memoria mediante la transmisión oral por medio de los testigos presenciales de esta serie de eventos históricos. La principal herramienta que permitirá la obtención de estas fuentes documentales será la entrevista semiestructurada. Para ello se solicitará autorización del sujeto a entrevistar, para poder grabar la entrevista con el fin de facilitar el proceso de redacción y hacer el relato lo más fidedigno posible. Al igual que con las fuentes documentales no orales, la información será sometida a un proceso de crítica para determinar su verosimilitud. Este proceso consistirá en ubicar contrastes entre la información de las fuentes documentales orales y la información de las fuentes documentales escritas, las cuales ya habrán sido sometidas a la crítica. Finalmente se concluirá con este segundo momento al sintetizar esta nueva información, la cual será incorporada a la segunda parte del relato para terminar de construirlo.

Resultados

La Ilustración



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



El contexto que antecedió el inicio de la propuesta educativa de los Hermanos Maristas, se originó en el marco de la Ilustración a lo largo del siglo XVIII, conocido también como el siglo de las luces. Este último fue un movimiento de carácter ideológico que representó estar en contra de aquello a lo que los franceses denominaron Antiguo Régimen.

Kant (2007) define a la Ilustración como la liberación del hombre de su propia incapacidad, entendiéndose ésta como la imposibilidad de poder servirse de su propia razón o inteligencia sin necesitar de la guía del otro. Según él, esta incapacidad provoca la falta de decisión y valor para actuar conforme a su voluntad. Con base en esta declaración, Kant redacta, entonces, un lema para definir el movimiento de la Ilustración “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 2007, p. 33)

La Ilustración se manifestó en una serie de ideas, reflexiones y críticas que propusieron establecer una nueva realidad en todos los aspectos de la cultura y la sociedad. Pero no fue sino hasta 1789 que dicho movimiento trató de materializarse a través de la Revolución francesa.

Revolución francesa

Las universidades fueron cerradas una vez que estalló el conflicto y, en términos generales, se inició una reestructuración del sistema educativo. En ese entonces la educación superior sólo era un privilegio para la nobleza y, por ende, ese fue uno de los aspectos principales que fueron modificados. Por ejemplo, en 1794, se fundó la Escuela Normal Superior (Hamilton, 1991).

En 1802 se sustituyeron a las facultades de artes por los primeros liceos, los cuales se convirtieron en las principales organizaciones de educación secundaria. Ahí se enseñaba francés, latín, griego antiguo y ciencia. Cuatro años más tarde, en 1808 el plan de estudios estaría compuesto por lenguas antiguas, historia, retórica, lógica y ciencias de las matemáticas y físicas. Los alumnos eran internados y se adaptaban a una disciplina de carácter militar (Hamilton, 1991).

Las nuevas instituciones de educación superior enseñaban ingeniería y ciencias, por lo tanto, los elementos del currículo de estas escuelas estaban encaminados en formar futuros supervisores de minas e ingenieros civiles para construir puentes y carreteras e ingenieros para la construcción naval. Había también escuelas de artillería fundadas desde el siglo XVII, pero ahora se habían sustituido el adiestramiento y las municiones por enseñanza de química y matemáticas (Hamilton, 1991).

Contexto francés en el siglo XIX

Transcurridos los eventos de la Revolución, la educación continuó enfocándose en el desarrollo de profesionales de la industria y el comercio. Para ello, François Guizot apoyó el proyecto de Felipe I, el cual consistió en impulsar el ascenso de la burguesía mediante la educación secundaria gratuita. Hubo, incluso, escuelas para señoritas gracias a la propuesta de Camille Sée en 1880; esta iniciativa permitió que en 1896 hubiera ya 36 escuelas de este tipo (Hamilton, 1991).

La educación gratuita, respaldada por las leyes de Jules Ferry, comenzó a ser una realidad a partir de 1881, casi simultáneamente con la educación laica y

obligatoria un año más tarde. Para ese entonces, Francia ya había atravesado dos revoluciones más con el fin de instaurar la República (Hamilton, 1991). Desde mediados del siglo XIX, la burguesía finalmente se había constituido como el sector de mayor influencia política y social en Francia. Con el gobierno de Felipe I recibieron el apoyo suficiente como para convertirse en un sector de élite, sin embargo, esto provocó diferencias sociales casi idénticas a las que existieron durante el Antiguo Régimen. Hubo, de hecho, un sector social que no pudo gozar de los beneficios del nuevo proyecto de nación, este sector fue el proletariado. Si bien, el ideal de la burguesía fue construir una sociedad regida por la igualdad, se traicionó a sí misma al someter al sector obrero del proletariado al trabajo forzado, pero sobre todo mal pagado. Los métodos educativos de la época reflejaron las características de los sectores conservadores y los de su contraparte, los liberales (Hamilton, 1991).

Marcelino Champagnat y la propuesta educativa

El autor de la propuesta educativa de los Hermanos Maristas nació en un contexto en el cual era difícil promover el desarrollo de las relaciones sociales y la cultura. Su nacimiento coincidió con el año 1789, el año de la Revolución francesa, el día 20 de mayo. Hijo de la unión matrimonial de María Teresa Chirat y Juan Bautista Champagnat, fue el noveno hijo y al ser un bebé fue llevado a la pila bautismal para ser llamado Marcelino José Benito (Sammon, 1999).

Su infancia no se desarrolló dentro de las viejas estructuras del Antiguo Régimen, pues la Revolución había triunfado y la burguesía estaba a punto de ocupar el lugar más importante en la participación de la vida política y social. Al parecer su padre simpatizó con el movimiento de la Revolución francesa, pues fue instruido por él en la escritura, la expresión oral y el liderazgo, cualidades que no eran comunes de los burgueses del Antiguo Régimen, pero sí lo eran de los ilustrados. Gracias al desarrollo de estas cualidades llegó a ocupar cargos como juez de paz y ser electo como delegado (Sammon, 1999).

Durante su vida escolar vivió dos acontecimientos que marcaron su vida profundamente. Desde el primer día que se presentó a su clase, siendo su personalidad tímida e introvertida, fue llamado para exponer su habilidad de lectura, no obstante, uno de sus compañeros trató de adelantarse para ser él quien mostrara su talento. En ese momento el profesor abofeteó con fuerza a este muchacho quién terminó por ser enviado al rincón. La impresión, para Champagnat, fue tan grande que aquel fue el primer y último día de clases con el profesor Bartolomé Moine y decidió mejor trabajar en la granja al lado de su padre (Serra Llansana, 1999).

En otra ocasión, durante una sesión de catequesis, fue reprendido severamente por un sacerdote quien, incluso, le acuñó un sobrenombre. Sus compañeros no tardaron en jugar con su sobrenombre al grado provocar un cambio del buen carácter de Champagnat, piadoso y virtuoso, a uno hosco y agresivo. Años más tarde reflexionó sobre el suceso y concluyó que esa manifestación de impaciencia por parte de su instructor pudo haberle evitado ser objeto de azote para su familia y su vecindario (Serra Llansana, 2001).

La última década del siglo XVIII sufrió diversas modificaciones después de los movimientos revolucionarios, entre ellos, la supresión de las congregaciones religiosas y la instrucción pública, por lo cual el futuro de la educación para las siguientes generaciones aún no tenía estructura. Entonces, fueron las carencias educativas que Champagnat detectó a lo largo de su vida, y su contexto, lo que le motivaron a fundar el Instituto de los Hermanos Maristas en 1818 (Sammon, 1999).

La decisión de haber emprendido su formación como sacerdote se remonta a su juventud cuando los grupos religiosos identificaron como sus principales necesidades la fundación de seminarios y aumentar el quorum de sacerdotes, pero ninguno de sus hermanos aceptó la invitación para ser parte de ese proyecto. Se mostró reflexivo antes de tomar una decisión, pero al escuchar del sacerdote que lo convocó con la expresión “¡Dios lo quiere!”, aceptó irrevocablemente el llamado (Sammon, 1999).

Es necesario tener presente este aspecto de la vida de Champagnat, pues antes de haber fundado el Instituto de los Hermanos Maristas, su pensamiento y personalidad adquirieron nuevas características que fueron añadidas por su nueva formación religiosa. El latín y la lectura y escritura en francés se convirtieron en los principales ejes que orientaron el nuevo objetivo, a saber, llegar a ser sacerdote, no obstante que trató de ser disuadido por su propia familia. Tenía entonces 15 años y su padre acababa de fallecer (Serra Llansana, 2001).

Habiendo transcurrido un proceso de adaptación de cinco años de duración a su nuevo estilo de vida, Champagnat vivió también la pérdida de su madre. Hasta entonces, su conducta había sido evaluada como regular, pero esto cambiaría hasta que recibió la calificación de muy buena. Fue nombrado, incluso, vigilante de dormitorio, lo cual fue un factor que comenzó a moldear su sentido de la responsabilidad (Sammon, 1999).

Fue a partir de ese momento comenzó a fijarse compromisos para con los de comunidad. Entre ellos, quería instruir a todo aquel que no tuviera conocimiento sobre los divinos preceptos del evangelio de Jesús, sin hacer distinción entre ricos y pobres. Habían transcurrido tres años más de formación en teología antes de ser nombrado sacerdote (Serra Llansana, 2001).

Durante esta etapa de su vida, el objetivo de Champagnat era cumplir tres tareas particulares. La primera de ellas estaba enfocada en alcanzar su maduración humana y espiritual; la segunda consistió en cumplir satisfactoriamente con sus estudios, obteniendo una base académica con la cual no contaba en lo absoluto; y la tercera fue nutrir la amistad que había iniciado con sus compañeros de grupo quienes en conjunto deseaban ansiosamente fundar una congregación religiosa (Serra Llansana, 2001).

La praxis y la pedagogía marista

En este contexto se registró en el seminario la entrada de Jean Claudio Courveille quien aseguró que por medio de una manifestación divina recibió el mandato de fundar la Sociedad de María. Champagnat, junto con muchos otros de sus compañeros, fueron reclutados para cumplir con esta asignación. El proceso, a pesar de haberse iniciado con cierta clandestinidad, cumplió con el

objetivo de llenar de entusiasmo a quienes lo integraban. Había suficientes padres y hermanas dispuestos a integrarse a la labor de instruir, no obstante, Champagnat expresó cierta inquietud al respecto, pues su ideal era fundar una congregación para dedicarse a la educación secular. La inquietud radicaba en el momento histórico que Francia estaba atravesando, pues los diversos procesos de renovación política y cultural requerían unanimidad de pensamiento, la cual consideraba que podía ser satisfecha mediante la educación. Finalmente, a pesar de no haber causado un verdadero impacto en el actuar del resto de sus compañeros, recibió una oportunidad para presentar su propuesta, la cual comenzó con la ordenación de Marcelino como sacerdote el día 22 de julio de 1816, al mismo tiempo que muchos otros de sus compañeros. Así iniciaron los Hermanos Maristas (Christophe, s. f.).

La obra estaba en su etapa inicial, el deseo era principalmente atender a las localidades rurales más pobres, empezando en el municipio de Loira, entre los cuales no había ningún tipo de escuela. No obstante, el gobierno, al enterarse de estos eventos, decidió apoyar la labor de los Hermanos Maristas y por ello se les otorgó ayuda suficiente para alcanzar un éxito mayor al esperado (Christophe, s. f.).

De ahí la movilización llegó a La Valla, localidad ubicada sobre un paisaje montañoso, pero con una parroquia completamente abandonada. El estado de abandono en el que se encontraban los niños fue motivo para acrecentar la atención sobre ellos. Champagnat optó por recurrir a la recompensa y el incentivo antes que el castigo, el cual no fue parte de su pedagogía. Las homilias y los sacramentos se realizaban con particular dedicación para los adultos. Pero quienes recibieron la mayor cantidad de privilegios fueron los enfermos y los pobres (Christophe, s. f.).

La pedagogía de los Hermanos Maristas, dentro de este conjunto de elementos y características, se enfocó en desarrollar habilidades de lectura, escritura, ortografía y cálculo que finalmente privilegiaron la capacidad memorística. Por ser una escuela de carácter religioso, se mantuvieron vigentes algunas tradiciones y prácticas del ámbito como lo fueron el catecismo y las oraciones. La fraternidad constituyó un elemento clave en el estilo educativo de los hermanos maristas para su propio progreso (Christophe, s. f.). Era evidente que no existían vestigios del Antiguo Régimen en el pensamiento de Marcelino.

El escenario educativo consistió en educar a buenos cristianos y buenos ciudadanos, y procuraba siempre estar consciente sobre el contexto político para no dejar de lado sus asignaciones eclesásticas (Serra Llansana, 2001). Los ideales que caracterizaron el estilo de enseñanza de los Hermanos Maristas estaban sustentados por la benevolencia, la devoción a María, la sencillez, la familia, el trato bondadoso con los alumnos, el trabajo y la búsqueda de un vínculo de armonía directa con los preceptos de Dios. Se trató de consolidar un estilo de vida que pretendió conducir al ser humano hacia su propia madurez. La educación no se centró en la adquisición de saberes de carácter científico, Champagnat afirmaba que, si tan sólo se tratase de enseñar la ciencia profana a los niños, no harían falta los hermanos porque bastarían los maestros para esa labor. “Si sólo pretendiéramos darles instrucción

religiosa, nos limitaríamos a ser simples catequistas, reuniéndolos una hora diaria para hacerles recitar la doctrina” (Serra, Llansana, 2017). La meta de los Hermanos Maristas estaba encaminada a la educación, al aprendizaje de deberes, responsabilidades, pero, sobre todo, a infundir espiritualidad, sentimientos, hábitos religiosos y las virtudes de los buenos cristianos. Para ello era necesario cualidades caritativas, además de convivir directamente con la población estudiantil el tiempo que fuese requerido. Todos estos elementos constituyeron un proyecto integral de formación desde una perspectiva cristiana (Christophe, s. f.).

El lema de la educación de los Hermanos Maristas era “Todo a Jesús por María; todo a María para Jesús”. La espiritualidad fue el elemento más importante de las raíces de la pedagogía marista, el ser de este proyecto se centraba en la vida, en las personas y en el desarrollo del sentido común para poder hacer frente a la diversidad de situaciones, principalmente al atender a los más desfavorecidos (Christophe, s. f.).

Expansión y llegada a México

La visión se extendió hacia otros territorios y los maristas comenzaron realizar viajes a Oceanía. Champagnat, sin embargo, tuvo que permanecer en Francia para solicitar la legalización del instituto mientras enfrentaba también algunos problemas que perjudicaron su salud (Serra Llansana, 2001).

Llegó el año 1839 y el hermano Francisco fue el elegido para continuar la obra de los maristas bajo el consejo de Champagnat, inspirado en las palabras de Jesús: “Amaos unos a otros”. “Una tierna y filial devoción a nuestra buena Madre os anime en todo tiempo y circunstancia. Hacedla amar por doquiera cuanto os sea posible” (Sammon, 1999).

San Marcelino Champagnat falleció el día 6 de junio de 1840 a la edad de 51 años. Fue beatificado el 29 de mayo de 1955 por el Papa Pío XII y canonizado por su sucesor, el Papa Juan Pablo II, el 18 de abril de 1999, quien, además, bendijo la estatua dedicada a Champagnat el 20 de septiembre del año 2000. Fue así como San Marcelino pasó a ser parte de los santos fundadores de las Órdenes religiosas representados en la Basílica de San Pedro (Sammon, 1999).

No obstante, la ausencia de Champagnat, el proyecto continuó su expansión hasta llegar al continente americano en 1897, primero a Brasil y finalmente a México en 1899 durante el porfiriato. El estado de Jalisco fue la primera entidad en facilitar la entrada de los Hermanos Maristas hasta su fundación con el Colegio de la Inmaculada Concepción en la capital, Guadalajara. Solamente tres personas dirigieron la iniciativa, pero en 1903 arribaron más hermanos directamente desde Francia, quienes habían escapado de una fuerte persecución en aquel país (2017).

Las noticias de los Hermanos Maristas eran bien conocidas por muchas familias del estado de Yucatán quienes habían insistido, tiempo atrás, a sus líderes eclesiásticos que se les extendiese la invitación para venir a México y fundar escuelas. Sin embargo, había cierto temor por la concepción que Europa tenía de México después de décadas de guerras hasta la instauración de una república liberal (2017).

En 1901 ya habían llegado los primeros Hermanos Maristas a la capital del país. El sureste de México ya había facilitado la fundación de 10 escuelas en 1902 y también Tijuana hasta el año de 1965 (2017).

La constante reestructuración del sistema político mexicano a través de la guerra de revolución durante 1910 y 1920, además de la Guerra Cristera entre 1926 y 1929, la cual provocó la expulsión de los clérigos extranjeros, y un sin número de casos de revueltas sociales en las décadas subsecuentes, provocó ciertas dificultades para mantener estabilidad en los proyectos religiosos de las diversas denominaciones cristianas en México. Por ello, dichos proyectos, como el caso del de los Hermanos Maristas, lograron estabilizarse después de varias décadas a pesar de haber llegado a México desde 1899. En este contexto, un grupo de hermanos maristas del estado de Querétaro iniciaron el proyecto educativo en el año de 1942, para atender el nivel básico de educación con un enfoque que estaba en armonía con la estrategia política de la SEP mediante las denominadas Misiones Culturales para la alfabetización y el desarrollo educativo (Tinajero, 2017).

Ahora, en 2017, han cumplido 118 años de haber iniciado un proyecto educativo en México, 75 años en el estado de Querétaro y 15 años de haber dirigido el proyecto hacia el nivel superior en la misma entidad, siempre con el enfoque humanista que los ha caracterizado desde el comienzo y que el día de hoy constituye un modelo educativo del que sin duda se desprende un legado cultural, pero que hasta el día de hoy resulta desconocido.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Referencias

- Christophe, P. (s. f.) La escuela francesa de espiritualidad
- Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto de los Hermanos Maristas (2005) Misión Educativa Marista. Ciudad de México: Progreso.
- Kant, I (2007). ¿Qué es la Ilustración? Madrid: Alianza Editorial.
- n/a (2017) Historia del Instituto de Baja California. México. Descargado de: <http://normasapa.com/como-citar-referenciar-formato-apa-sin-tener-toda-la-informacion-disponible/>
- Pierre, H. (1991). El bienaventurado m. Champagnat. Su obra escolar en su contexto histórico. Roma: Casa General de los Hermanos Maristas.
- Sammon, S. (1999). San Marcelino Champagnat. Vida y misión. Roma: Fratelli Maristi.
- Serra Llansana, L. (2001). San Marcelino Champagnat. Roma: Hermanos Maristas.
- Tinajero, J. (2017). Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia. Descargado de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



LEER, INTERPETAR Y VIVIR LA REALIDAD DESDE EL MUNDO DEL TRABAJO, UN ESPACIO DE FORMACIÓN PARA BACHILLERES

ME. MARÍA TERESA PÉREZ DEL POZO, UMASLP
tereperezpozo@gmail.com

Resumen

El cambio cultural posmoderno iniciado hace algunas décadas pone en crisis, entre otras cosas, la educación religiosa en la escuela. Más allá de añorar la modernidad perdida, los grandes metarrelatos, y aferrarnos al pasado, es importante considerar con amplio sentido de crisis-oportunidad lo que el nuevo contexto plural y secular nos ofrece.

Este clima es una oportunidad para replantearnos el aporte que como instituciones confesionales estamos dando a la sociedad. “La espiritualidad cristiana penetra, moviliza toda nuestra vida y nos hace asumir un compromiso responsable en la historia” Juan Pablo II¹⁰

La espiritualidad cristiana es algo profundo que ha de movilizar nuestra vida, no una evasión del mundo y de la historia, mucho menos un conjunto de dogmas o una doctrina por aprender, es una forma de vivir en torno al seguimiento de Jesús.

Bajo estos presupuestos, es interesante que las instituciones de inspiración cristiana nos preguntemos hoy, si estamos dando un testimonio creíble del encuentro con Jesús y si nuestras prácticas educativas tienen un impacto ético y social. La escuela es la antesala de lo que queremos para la sociedad y en su interior hemos de palpar el clima de diálogo y la paz como fruto de la justicia. Tomar conciencia de que no educamos sólo a los adultos del mañana, sino a la niñez y la juventud de hoy, por tanto, hemos de cosechar desde hoy. Educar y propiciar la experiencia espiritual de los jóvenes bachilleres es formar para el encuentro con el otro, particularmente con el menos favorecido, para encontrar el rostro de Cristo en ellos. La espiritualidad no es algo etéreo, es un estilo de ser y estar, un modo de situarse ante la realidad y dejarse interpelar por ella para intervenir a favor de una vida digna para todos.

Desde luego que cada institución tendrá un plan pastoral de formación, con estrategias concretas y un currículo oculto que se respira en aulas y pasillos. Mediante este estudio de investigación se presenta una práctica educativa denominada “Experiencia Laboral”, que es una experiencia con enfoque social y está centrada en el dominio socio afectivo y las relaciones interpersonales. Pretende que el alumno aprenda de “la necesidad sentida” para contribuir al desarrollo del juicio crítico y la conciencia social.

¹⁰ Catequesis del papa Juan pablo II miércoles 21 de octubre 1998 Retomando exhortaciones de San Pablo

Se parte de esta experiencia educativa, clara mente intencionada en el mundo laboral como fuente de aprendizajes y como elemento formativo para desarrollar en los alumnos algo más que saberes instrumentales. La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo y con una opción metodológica descriptiva. Mediante las técnicas de grupos focales y relatos de vida, se describen los aprendizajes que adquieren particularmente en las dimensiones de “Aprender a Ser” y “Aprender a Convivir”, los jóvenes bachilleres, tras haber compartido ocho horas diarias de trabajo, a título de servicio social, en una realidad laboral de baja remuneración

Los resultados refieren habilidades sociales que los bachilleres desarrollan: Se describen los componentes actitudinales y los valores que les sustentan, a la vez que se recomienda la necesidad de enriquecer la experiencia con el componente cognitivo y procesos del pensamiento de orden superior en interdisciplinariedad. Así se logrará que la sensibilización alcanzada, pase por la reflexión crítica y prepare para la intervención social en aras de la transformación de la realidad, acorde con la filosofía institucional.

INTRODUCCIÓN

Cuando educamos a una nueva generación de jóvenes en la solidaridad, nuestro deseo es que se conviertan en agentes de cambio social
Marcelino Chapagnat

Frente a los desajustes sociales y la crisis de valores, frente a los retos culturales, económicos, sociales y políticos, la sociedad vuelve la vista hacia las instituciones educativas y las hace corresponsables del presente y futuro de tales situaciones.

La escuela tiene un valor y una importancia básica entre todas las instituciones de nuestra sociedad, su función es tal, que complementa la acción educativa de la familia y ha de responder a múltiples demandas. En la Sociedad del Conocimiento, la educación ha de superar la visión puramente enciclopedista, no basta con conocer la información, sino buscarla, analizarla, procesarla y aplicarla correctamente en situaciones cambiantes.

En el ámbito social el imperativo es que la educación forme para la vida, para la paz y la ciudadanía; desde el ser profundo de una institución educativa confesional es un imperativo dar testimonio del Dios que anunciamos. En lo laboral, se requiere dar respuesta a determinados estándares de calidad, el Mercado requiere eficiencia, eficacia, pertinencia, etc. ¿cómo articular demandas tan variadas?

En acuerdo con Paulo Freire, la educación es un acto político y no puede ser neutra, educar entonces, es hacer operativa una filosofía.

En el marco de las instituciones de inspiración cristiana es fundamental confrontar los curricula con la filosofía institucional, formar al personal e implementar estrategias concretas que hagan visible tal filosofía.

Las instituciones educativas tienen como misión formar y no sólo informar o adiestrar; no han de limitarse a ser un centro de capacitación para el trabajo, o un peldaño en la carrera del saber o la movilidad social, sino apuntar hacia la realización personal y la participación de los individuos en la vida social, para que desarrollen una conciencia crítica que comprometa a la acción y colaboren en la construcción de una sociedad que garantice una vida digna para todos.

Ante tal desafío, las reformas educativas a lo largo de los años, han tratado de ajustarse a las necesidades de cada contexto histórico, aprovechando todo lo que la Filosofía, la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, entre otras ciencias, le ponen a su alcance. El sistema educativo existe dentro de una sociedad concreta que, por supuesto, también es un sistema complejo. La educación es uno de los múltiples subsistemas del todo social, fuertemente conectados, donde los intereses económicos y la ideología política imperante influyen de manera determinante.

Las diferentes corrientes filosóficas y psicopedagógicas, ofrecen propuestas frente a las necesidades de transmisión del conocimiento, configuración de la personalidad, capacitación para la vida, movilidad social, empoderamiento, reproducción del sistema, transformación de la sociedad y formación de valores.

Como educadores, hemos de contribuir a la formación del ser humano y al desarrollo de todas sus potencialidades.

Partiendo de una concepción de la educación como medio de humanización, se presenta una estrategia innovadora concreta, para favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que impliquen la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo, creativo y una conciencia solidaria que se comprometa a la acción y a la transformación de las estructuras que oprimen al ser humano.

La práctica educativa llamada “Experiencia Laboral” constituye una experiencia educativa innovadora para los alumnos de bachillerato y por medio de ella pretende desarrollar en los jóvenes competencias humanas, que los capaciten para trabajar colaborativamente, con un alto sentido social en la construcción de una sociedad justa.

La inspiración cristiana de las diversas instituciones privadas no ha de ser un añadido en sus prácticas educativas, sino un eje transversal que confiera a sus egresados, aún en medio de la diversidad, un talante evangélico.

La ética cristiana inspirada en el seguimiento de Jesús, por la causa del reino de Dios, tiene más desafíos que afrontar y más respuestas que innovar, que contenidos morales, legales o institucionales que promover o conservar. El seguimiento de Jesús no se reduce a lo individual, sino que tiene una dimensión comunitaria esencial: en un grupo o una comunidad.

Seguir a Jesús implica un riesgo y una desinstalación de nuestras propias seguridades. Dar testimonio de lo que decimos creer es asegurar la realidad de un hecho mediante nuestra palabra, pero más mediante nuestra vida. De ahí la importancia de la operatividad de nuestra filosofía.

El mundo del trabajo: un espacio de formación para bachilleres		
MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO ESQUEMA GENERAL		
MARCO CONTEXTUAL	MARCO TEÓRICO	MARCO CONCEPTUAL
Desde el ámbito educativo global Informe Delors Definición y Selección de Competencias: fundamentos Teóricos y Conceptuales (DeSeCo) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Proyecto Tuning Desde el ámbito educativo oficial: Educación Media Superior (EMS) Perfil del egresado de la EMS Reforma de la Educación Media Superior. RIEMS Sistema nacional de Bachillerato SNB 2008 Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato Colegio de Bachilleres COBACH Programa de Orientación Educativa Área Psicosocial. Materia Acción Social Lo que No es Orientación vocacional Capacitación para el trabajo Desde la filosofía y lineamientos de la institución donde se realiza Sociedad del Sagrado Corazón Modelo Educativo de la red de Colegios del Sagrado Corazón. Provincia México.	Perspectiva filosófica: Jacques Maritain Doctrina Social de la Iglesia Populorum Progressio y Laborem Excerens Pablo Latapí Perspectiva pedagógica: Educación por competencias Teóricos de la RIEMS Sergio Tobón Philippe Perrenoud: Ángel Pérez Gómez Gimeno Sacristán Gloria Pérez Serrano Cesar Coll Ángel Díaz Barriga Disertación ante la EBC Bertha Orozco Fuentes Otros aportes Edgar Morín Paulo Freire Adriana Puiggrós y Rafael Galiano Perspectiva Psicológica Carl Rogers Perspectiva Sociológica Max Weber, Karl Marx, Emilio Durkheim Ética del trabajo Marciano Vidal. Teólogo moralista Tres congregaciones religiosas dedicadas a la educación: -Sociedad del Sagrado Corazón. Magdalena Sofía Barat -Compañía de Jesús. Ignacio de Loyola -Hermanos Maristas . Marcelino Champagnat	Experiencia Laboral Concepto de Trabajo El trabajo como hecho social Trabajo como derecho y deber Concepto de Competencia Competencias genéricas, disciplinares, profesionales Competencias laborales Competencias sociales Competencias humanas Habilidades sociales Conocimientos Procedimientos Actitudes y valores Saberes socialmente productivos. Servicio social Conciencia social Responsabilidad social Conciencia crítica Transformación de la realidad
		➤ Fuente:

Proyecto educativo del Colegio Sagrado Corazón Proyecto de Servicio Social en el Colegio Sagrado Corazón Objetivos de la Experiencia Laboral		

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Experiencia laboral (en adelante EL) consiste en una breve estadía -dos semanas- en un trabajo de baja remuneración económica, y sin goce de sueldo, para compartir desde ahí la realidad de la clase trabajadora. La intención final es formar en el espíritu crítico de los jóvenes y la conciencia solidaria mediante la puesta en marcha de competencias humanas.

Concretamente, los objetivos de la Experiencia Laboral, de acuerdo con el Proyecto de Servicio Social de la institución educativa Sagrado Corazón donde se realiza son:

Que los alumnos de 5° semestre de Bachillerato:

Sean capaces de relacionarse, organizarse y dialogar para experimentar en un contexto real, la situación de los trabajadores que perciben uno o dos salarios mínimos.

Sean capaces de mirar críticamente la realidad para tomar conciencia de la situación laboral de nuestro país. Desarrollen una mirada evangélica para impulsar el compromiso social.

Conozcan y vivan una experiencia laboral, que los acerque a las carencias y necesidades que enfrenta la clase trabajadora, para promover el compromiso y la responsabilidad social como agentes transformadores de la realidad

Reconozcan la importancia de prepararse en forma integral para enfrentarse en un futuro próximo a la vida y al mundo del trabajo.

Para llevar a cabo la EL los alumnos no se presentan durante diez días a clases, puesto que desempeñan una jornada laboral de ocho horas, en horario matutino o vespertino, en alguna empresa prestadora de bienes o servicios junto a un grupo de trabajadores que perciban uno o dos salarios mínimos; con la particularidad de que los jóvenes bachilleres no percibirán ningún sueldo por su trabajo, ya que es a título de servicio social.

Está inspirada en experiencias de Colegios Jesuitas, dicha práctica se implementó en el Colegio Sagrado Corazón desde hace varios años, tiempo durante el cual ha sido necesario ir motivando y convenciendo a los Padres de Familia, a alumnos y maestros de nuevo ingreso, de los beneficios que trae consigo esta experiencia. Beneficios que han sido recogidos empíricamente durante las evaluaciones anuales; y que ahora, este estudio describe los aprendizajes con rigor metodológico.

Esta EL no constituye de ninguna manera, una opción de capacitación para el trabajo. A pesar de que los lineamientos de la EL se explican claramente al inicio del ciclo escolar tanto a docentes, como a padres de familia y alumnos, es común que la confundan con una experiencia que puede capacitarlos para

desempeñar determinado trabajo, para establecer contactos con empresas y con la posibilidad de ser contratados en un futuro.

La filosofía institucional es enfática en la convicción de que la transformación de las estructuras injustas ha de ser producto de una formación crítica, fundada en valores evangélicos y en la centralidad de la persona, donde nada puede estar por encima del ser humano y ningún ser humano está por sobre otro.

Al compartir la jornada de trabajo, sentarse a la mesa juntos a tomar el refrigerio, compartir sus vivencias, sus penas y alegrías, tanto los alumnos como los trabajadores van cambiando las percepciones y los prejuicios que tienen unos de otros. De acuerdo a sus testimonios, no sólo cambia su percepción de la realidad del otro, sino su manera de “estar” en el mundo, afirman algunos

“Ocho horas” 11

De algún lugar de ésta, nuestra ciudad, una voz llegó a mí y me contó que vas a trabajar dos semanas.

Y ahora que estás trabajando 8 horas al día, de repostera, jardinero, cargador, afanador, obrera, cocinera, despachadora, intendente... eres ahora una persona más que forma parte de este ejército que somos los obreros. ¿Qué descubres? ¿De quién o de dónde viene ese descubrimiento? ¿Qué sientes? Las personas con quienes convives ahora, ven diferente a ti.

¿A quiénes estás conociendo?, ¿Qué hacen? ¿Qué sueñan? ¿Podría yo soñar así?

Hombro a hombro, cansándose y padeciendo lo mismo, sea bajo el sol, entre la gente, entre las toallas, entre las cajas, entre la carga.

Ahí ¿Qué recibo y qué doy en estas ocho horas?

Deseo que tu labor te retribuya de una forma ¡que ya estás descubriendo!, ¡que tu corazón se abra y ponga atentos tus sentidos!, listos a los descubrimientos en esas 8 horas.

Y que estas dos semanas y estas ocho horas diarias no terminen nunca.

Atentamente.

Alguien que no ha dejado de trabajar ocho horas al día.

¹¹ Carta escrita por un trabajador con ocasión de la Experiencia Laboral para los jóvenes del Bachillerato del Colegio Sagrado Corazón

METODOLOGÍA

Esta investigación, dado su carácter humanista, se realiza desde el paradigma cualitativo, cuando reducimos las palabras y hechos de las personas a deducciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social.

Se busca describir los sentimientos y emociones que los jóvenes del bachillerato experimentaron y los aprendizajes que ellos mismos relatan tras su estancia durante quince días en un ambiente laboral de baja remuneración. Es un estudio descriptivo de tipo transversal, puesto que se recogió información en dos ocasiones a dos grupos diferentes en un periodo de tiempo determinado: una semana posterior a la realización de su experiencia laboral.

Es de carácter fenomenológico, donde se busca la comprensión y descripción de los datos, lo que Max Weber (1968) denomina *Verstehein*, esto es, una comprensión en un nivel muy personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. Se caracteriza por la descripción de vivencias y difiere de la naturalista y del enfoque etnográfico por su énfasis sobre los individuos y su expresión subjetiva.

Concretamente, es de tipo fenomenológico eidético, dado que mira desde las apreciaciones de los participantes, como expresan Taylor y Bogdan, el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, para mirar las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido y todas las perspectivas son valiosas.

A los jóvenes se les invitó personalmente a colaborar en este estudio, entregaron sus diarios de trabajo donde relataron sus historias de vida durante los quince días de su estancia laboral y asistieron puntualmente a la sesión de grupo focal a la que se les convocó.

La muestra fue elegida por conveniencia garantizando: Representatividad: tamaño conveniente y obtención de abundante de información.

Según su evolución el diseño fue transversal, también llamado transeccional, dado que los datos más relevantes para el estudio se colectaron en un tiempo único: en cuanto los alumnos regresaron de la experiencia laboral. La información abundante se obtuvo principalmente de los Relatos de Vida y la realización de Grupos Focales.

Se utilizaron algunos otros instrumentos que aportaron menor cantidad de información: ejercicios previos y posteriores a la EL, guías de observación de los maestros que visitaron una vez a los jóvenes en las empresas, y evaluaciones registradas por escrito por parte de algunos padres de familia.

4. RESULTADOS

“Lo que más aprendí fue a ser mejor persona.

¡Qué importante es el trato bueno con los demás!, me tocó ver cómo la gente es déspota y exigente, y cómo algunos tienen la paciencia de ser serviciales y atentos a pesar de esas injusticias, pero eso los va haciendo tristes porque no se valora su trabajo”.

“Como que encontramos a la <persona> que vive detrás de la pala, la malla y el tractor”

Relatos de vida 2010

Una vez analizadas las diferentes categorías y mediante la triangulación de unidades, métodos, instrumentos y marco teórico, se presentan los resultados en torno a la pregunta de investigación:

Se confirma que es una experiencia educativa, dado que genera en los alumnos procesos interpersonales e intrapersonales que contribuyen a su desarrollo y crecimiento en varios aspectos.

Si consideramos <aprendizaje> todo aquello que el joven incorporó y/o modificó en el nivel cognoscitivo, y en los niveles de habilidades y actitudes, se puede afirmar que sus aprendizajes son mayoritariamente en el campo de las habilidades sociales y que adquirieron práctica en la realización de algunas tareas mecánicas, lo que Perrenoud (2011) llama “vulgares saber hacer”, ya que por la naturaleza del trabajo, fueron “capacitados” para realizar actividades que formaban parte de una rutina aún para el mismo trabajador, sin la explicación o fundamentación correspondiente.

En su mayoría, los jóvenes logran distinguir que la riqueza de la Experiencia Laboral es en la dimensión personal y social. Tales aprendizajes se pueden describir desde cuatro categorías estrechamente relacionadas entre sí: el desarrollo personal, las relaciones humanas y la conciencia social, sustentadas por unos determinados valores. Valores como responsabilidad, perseverancia, respeto, generosidad y humildad, no surgieron espontáneamente, sino que afloraron por la sensibilización recibida ante el encuentro con una realidad diferente, por contacto humano y la necesidad de “hacer bien las cosas”. Se manifestaron actitudes que afloraron y facilitaron que esta actividad diera más frutos en las relaciones intrapersonales e interpersonales.

Su experiencia es rica en sentimientos y emociones: compasión, tristeza, enojo, frustración, impotencia, indignación, alegría, vergüenza, etc., tales estados de ánimo les permitieron sentirse vulnerables en un medio desconocido para ellos donde necesitaron orientación y apoyo de personas que académicamente, estaban menos preparados que ellos, pero que tenían todos los conocimientos necesarios para llevar a cabo las tareas indispensables para desenvolverse en el trabajo.

Ese estado de vulnerabilidad de unos y otros, les permite acercarse, conocerse y establecer empatía para mirar la realidad desde otra perspectiva: la realidad laboral de baja remuneración. Desde ahí, los estudiantes logran mirar situaciones de injusticia, marginación social y desigualdad de género, entre otros desequilibrios sociales, pero sin profundizar en las causas.

Frente a esta realidad, hay quienes encuentran la posibilidad de hacer menos grave esta situación desde su pequeño aporte personal: “siendo un cliente más responsable, respetuoso, paciente, considerado”, etc., otros, lo ven a largo plazo: “si yo tengo personas a mi cargo voy a escuchar sus necesidades” y los

menos, se quedan instalados en la indignación, sin aprobar lo que sucede, pero sin sentirse parte del problema y, por tanto, de la solución.

Ante el reto de la educación de “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre

todos los seres humanos” (Delors 1996) es evidente el aporte que tiene la EL en el proceso de formación de los jóvenes: experimentan la diversidad cultural y frente a ello ejercitan el respeto, la tolerancia y la solidaridad, valoran la dignidad de la persona.

Por otra parte, perciben la monotonía del trabajo y confirman cómo el trabajo “es un sistema que discrimina económica, social y culturalmente, y que margina a la gente en horarios y ritmos” (Estivill 1990).

Los resultados no son contundentes para afirmar que los jóvenes lograron superar la visión utilitarista del trabajo como medio de subsistencia, no obstante, son testigos del compromiso personal de algunos trabajadores que realizan a conciencia su trabajo por la satisfacción de hacer bien las cosas más allá de la retribución económica; los alumnos experimentaron la calidad humana y la gratuidad por parte de sus compañeros trabajadores, lo que pone en evidencia que desarticulaban prejuicios sociales.

Se puede afirmar que los alumnos desarrollan “competencias suaves” (Zarifan 1999, citado en Ynoub 2005) tales como el trabajo en equipo, la interacción personal la empatía y la capacidad de hablar y escuchar. Todo esto les permitió construir una visión más amplia sobre la realidad de los trabajadores y el ambiente de trabajo.

Por último, aprender no sólo es incorporar conocimientos y comportamientos, sino también desechar conceptos mal entendidos y conductas que no colaboran a la construcción de la persona. En ese tenor, los jóvenes aprendieron a ser “buenos clientes”, no en el sentido consumista, sino en la conciencia de no dejar productos abiertos (frente al problema de la merma) a no dejar la mercancía fuera de lugar, a respetar el turno, en fin, a ser empáticos más que tolerantes.

Considero que el estudio confirma en el campo de la investigación educativa la importancia de que los alumnos puedan construir significados mediante experiencias en contextos reales. El salir de su espacio conocido que es la escuela, para aprender a convivir en contextos de diversidad cultural es un factor importante en el contexto global en el que vivimos.

educadores, estamos comprometidos formar en un juicio crítico; es menester acercarnos junto con nuestros alumnos a la realidad, para enriquecer nuestra percepción con el conocimiento, para hacernos preguntas, confrontar los hechos con nuestra propia escala de valores y actuar en consecuencia.

5. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Ademar, H. (1996) Educar para el trabajo...trabajo en la educación. Argentina: Novedades Educativas

Castilla del Pino, C. (2000). Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.

Coronado M. (2008). Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Mendoza, Argentina: Novedad

Cortina, A., Cuesta, J., Fernández García, Folguera, Fursi, García de Cortázar, et. al. (2001). El siglo XXI: mirando hacia atrás para ver hacia delante. Madrid: Fundación para el Análisis y los estudios sociales y los autores.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill

Documentos Pontificios. Concilio Vaticano II . (1966) Gaudum et spes. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual. Concilio Vaticano II Documentos completos (15ª ed.). . Juan Pablo II, (1981) Laborem Exercens Carta Encíclica Sobre el Trabajo Humano , Pablo VI (1967) Carta Encíclica Populorum Progressio México: San Pablo

Freire, P. (1974), "Educación y Cambio". Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Gimeno Sacristán, J. (2005) La educación que aún es posible. España: Morata.

Lanzagorta T.(2003). Responsabilidad Social en los Jóvenes México: SERAJ

Martínez L C. (2000). Doctrina social de la Iglesia para Jóvenes. México: Progreso.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Perrenoud, P.(2010) Construir competencias desde la escuela.. México : J.C., Sáez Editor

Rogers, y. Rosenberg (1981) La persona como centro. Barcelona: Herder

Tapia M. N. (2000) La solidaridad como Pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados (2° ed.) España: Paidós.

Torre, S. (2001) Solidaridad y Reino de Dios hoy. México: Progreso.

Vidal, M. (1981) Moral de Actitudes. P III Moral Social. Madrid: Perpetuo Socorro.

Conde, S. (2004) La Educación Ciudadana basada en competencias cívicas y éticas. Instituto Federal electoral, IFE, México. Recuperado el 18 enero 2012 del sitio <http://biblioteca.ife.org.mx>

Jiménez de la Jara, M. (2002) Educar para la responsabilidad social. Universidad Construye País. Chile. Recuperado el 13 marzo del 2011 del sitio http://ucv.altavoz.net/prontus_unidadacad/site/artic/20081113/asocfile/20081113180134/educar_para_rs.pdf

Marcuello A. (2008) ¿Qué son las competencias sociales? Psicología en la Escuela de Especialidades Antonio de Escaño (La Coruña) Recuperado el 18 diciembre 2010 del sitio: www.psicologia-online.com

Martínez, M. El Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las Universidades Universidad de Barcelona (2008) ReCuRsos (108) Recuperado 8 de diciembre del 2010 del sitio: http://www.ucv.ve/uploads/media/Aps_y_universidad.pdf

Monjas, M^a I. y González, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE). Recuperado el 14 de febrero del 2011 del sitio: <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/investigacion/col146/col146pc.pdf>

Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Recuperado el 27 de diciembre del 2009 en el sitio: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/29/biblio/29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf>

Reimers, S. (2008) Educar para la paz y la ciudadanía en América Latina, en "Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza" Coord. Marchensi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. OEI. España: Santillana Colección Metas Educativas 2021. Recuperado el 18 diciembre 2012 del sitio <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>

Tobón, S. (2008) La formación basada competencias en la educación superior. Un enfoque complejo. Recuperado el 21 de junio del 2011 del sitio: http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf

Zaffaroni, A. & Paredes, N. (2005) Identidad, Escuela y Trabajo, La Construcción desde el Imaginario Juvenil. Ponencia En El 7° Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Recuperado 13 noviembre del sitio: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/10007.pdf>

Calvo, G., (2003) La escuela y la formación de competencias sociales un camino para la paz. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Redalyc Revista Educación y Educadores (006) . Recuperado el 10 de diciembre del 2010 de:
<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/834/83400606.pdf>

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa, (161). Recuperado el 12 de diciembre del 2011 del sitio:
<http://aula.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica-las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio>

Guerra Ramírez M.I. (2005). Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. COMIE [Número 25](#), [Volumen X](#). abril-junio de 2005 Redalyc (140) Recuperado el 28 de noviembre del 2010 del sitio:
www.redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002507.pdf

Guzmán Gómez, C., (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo . COMIE julio-septiembre de 2004 en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Redalyc Recuperado el 28 de noviembre del 2010 del sitio:
www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/281/28100204.pdf
Latapi, P. (1996). Tiempo educativo mexicano. Revista Mexicana de Investigación Educativa (vol 1, N° 2) reseña por Schmelkes, Recuperado el 18 octubre del 2011 del sitio
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000215.pdf>

Mena,, Romagnoli., & Valdés. (2009). El Impacto del Desarrollo de Habilidades Socio Afectivas y Éticas en la Escuela. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Redalyc (Vol 9 Num 3) Recuperado el 13 de enero del 2012 del sitio:
<http://Redalyc.Uaemex.Mx/Src/Inicio/Artpdfred.Jsp?lcve=44713064006>

Meyer, C. and A. Schwager, 2007. Understanding customer experience. Harvard Bus. Rev., 85: 116-126 Recuperado el 20 abril del 2010 del sitio: <http://scialert.net/fulltext/?doi=jas.2012.2295.2303>

Monereo P., J.L.,(2008) El pensamiento político-jurídico de Durkheim: solidaridad, anomia y democracia. RedCe Revista de Derecho constitucional Europeo (9) Recuperado el 13 de enero del 2012 del sitio: <http://www.ugr.es/~redce/REDCE9/articulos/10Durkheim.htm>

Monjas (2007) Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia en el contexto escolar. Universidad de Valladolid. Recuperado el 20 octubre del 2010 del sitio <http://www.uned-llesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>

Moreno, T. (2010) Una mirada crítica: Competencias en Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE (Vol 15 N° 44) Recuperado el 12 de diciembre del 2011 del sitio : <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a17.pdf>

Orozco, B. (2009) Competencias y curriculum: una relación tensa y compleja Red de Investigadores sobre la Educación Superior Recuperado el 18 noviembre del 2011 del sitio: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?, Revista de Docencia Universitaria. Recuperado el 15 de agosto del 2010, en http://www.redu.um.es/Red_U/m2

Rosales, J. (2009) La educación de la solidaridad en el pre-universitario mexicano: antecedentes y fundamentos teórico-metodológicos. Revista Iberoamericana de Educación (50) OEI. Recuperado el 13 marzo del 2012 del sitio www.rieoei.org/2845.htm

Sanz, A. (2005) El Método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. Revista Asclepio Vol LVII-I

LAS INSTANCIAS REGULADORAS DEL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS (RVOE), OFERTA ACADÉMICA Y RELEVANCIA EN JALISCO

*Viridiana Zamudio Martínez, Universidad de Guadalajara,
<mailto:keroppyzam@gmail.com>*

Resumen

La siguiente ponencia expone aspectos relacionados con la investigación denominada “La calidad educativa desde las instancias reguladoras del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) en el estado de Jalisco. Modelos y Estrategias para su mejoramiento”. Cuyo objetivo es indagar a cuál concepto de calidad educativa se adhieren las instancias reguladoras del RVOE en la entidad federativa de Jalisco. Con el propósito de conocer los modelos y estrategias de gestión utilizados en el proceso de otorgamiento del reconocimiento, para asegurar que las instituciones cuentan con los mínimos de calidad académica en los estudios de licenciatura ofrecidos bajo su reconocimiento. El trabajo se aborda mediante una perspectiva cualitativa, de análisis comparativo a realizarse en dos etapas, la primera corresponde a la revisión documental y la segunda a la realización de entrevistas a actores clave. Hasta el momento, la etapa documental ha permitido conocer el origen, crecimiento y expansión de la educación superior particular; el marco contextual político, jurídico y económico que ha impactado en la evolución del RVOE; y el análisis estadístico del reconocimiento de validez oficial en las tres instancias reguladoras del RVOE siendo estos últimos los resultados que abordan en el presente trabajo.

Palabras clave

Educación superior, calidad educativa, IES particulares, RVOE

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados del análisis estadístico realizado como parte de la primera etapa correspondiente a la revisión documental, de la investigación “La calidad educativa desde las instancias reguladoras del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) en el estado de Jalisco. Modelos y Estrategias para su mejoramiento”. Cuyo objetivo es indagar a cuál concepto de calidad educativa se adhieren las instancias reguladoras del RVOE en el estado de Jalisco. Con el propósito de conocer los modelos y estrategias de gestión utilizados en el proceso de otorgamiento del reconocimiento, para asegurar que las instituciones cuentan con los mínimos de calidad académica en los estudios de licenciatura ofrecidos bajo su reconocimiento.

Estos primeros hallazgos muestran la relevancia que los estudios superiores particulares tienen dentro del sistema educativo mexicano, en específico la participación de las instituciones de educación superior privadas en Jalisco. Se muestra la dinámica del RVOE en las tres instancias, en el nivel superior, haciendo énfasis en la licenciatura; se analiza la distribución del RVOE por instancia reguladora y la configuración de instituciones por número de plantel con los que cuentan.

Planteamiento del problema

La discusión entre la regulación y la calidad en las Instituciones de Educación Superior Particulares (IESP) tiene bastante tiempo, el gobierno ha incorporado nuevos roles de regulación universitaria y fiscalización que ha generado nuevas formas de organización, procesos lentos y heterogéneos en toda la región de América Latina; esto ha creado diferencias en las formas o modalidades que cada país construye para regular su sistema de educación superior (Rama, 2011).

A partir del origen, crecimiento y expansión de las IESP en México, surgió la necesidad del Estado de dar orden y legalidad a los estudios que éstas ofrecen, a través de instrumentos jurídicos como leyes, decretos, reglamentos, acuerdos y el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) principalmente. El Estado mexicano pretende a través de estos instrumentos vigilar, controlar, supervisar y mejorar la prestación de los servicios educativos que las IESP ofrecen a la sociedad. Debido a que los estudios con validez oficial son parte del sistema educativo nacional, el Estado pretende a través de las instancias reguladoras del RVOE, asegurar la calidad educativa de los planes y programas impartidos en las IESP.

En México, existe un modelo tripartita de regulación del RVOE, a través del Gobierno Federal, Gobiernos Estatales y de Organismos Públicos Descentralizados facultados para ello, que a su vez cuentan con organizaciones designadas por cada uno de estos niveles para implementar la regulación.

En Jalisco se distinguen tres instancias reguladoras que responden a éste modelo tripartita, a saber la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología (SICYT) y la Universidad de Guadalajara (UdeG). Si se revisan las particularidades de alguna otra entidad federativa se puede observar que existen otras organizaciones como el Consejo Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES) en el que se reúnen las instituciones de educación superior –al menos las más representativas– que intervienen en la educación terciaria y que aun cuando tienen atribuciones para dictaminar sobre el otorgamiento o no del RVOE, quien finalmente emite el reconocimiento sólo puede ser uno de los organismos facultados para hacerlo.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 señala que se debe impulsar la coordinación entre las autoridades educativas para regular y transparentar más efectivamente el otorgamiento e inspección del RVOE (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013). La expansión y crecimiento del sector privado

como proveedor de estudios universitarios en México ha generado una transformación del sistema desde la última década del siglo XX y de las políticas públicas para regularlo, debido a la mayor presencia y diversificación de la educación. Al respecto Silas (2013) señala que entre los factores que explican el crecimiento y expansión de las IESP se encuentran: la regulación laxa que permite el uso discrecional de la normatividad existente aplicable a este segmento de instituciones y la insuficiencia estructural que padecen las autoridades y universidades que otorgan el RVOE, para hacer frente a las necesidades de supervisión y aplicación de los reglamentos. Esto tiene como resultado, según Silas (2013) que las IESP aprovechen cierta independencia, tanto para consolidarse académicamente, como para desarrollarse como instituciones mercantilizadas.

En el caso de Jalisco la oferta académica, se compone de una gran diversidad de IESP, cuyas diferencias se promueven a través del otorgamiento diferenciado del RVOE por parte de las tres instancias reguladoras que operan en la entidad federativa. Autores como Kent y Acosta (2009) plantean la pregunta ¿cómo regular el sector privado en México y en específico en Jalisco? Donde existe un relajado marco legal que ha cambiado poco los procedimientos en las últimas tres décadas. Si bien el tema de la calidad educativa se convirtió en una prioridad en la agenda de las instituciones de educación superior a partir de la promoción de ésta como instrumento de las políticas de modernización desde el siglo pasado. A pesar de contar con resultados importantes en las instituciones de educación superior públicas y particulares, dichas políticas han sido insuficientes.

La calidad educativa forma parte de las instancias que regulan el RVOE, por lo tanto surge la pregunta ¿Qué se entiende por calidad educativa en las instancias responsables de la regulación del RVOE?, ¿cómo se manifiesta en su implementación? y ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre estas instancias en materia de calidad educativa? De manera tal que se conozca qué elementos hacen a las IESP tomar la decisión de solicitar el reconocimiento ante una u otra y cómo aseguran las instancias reguladoras que los programas educativos con RVOE cuenten con un mínimo de calidad educativa.

Metodología

Cada instancia reguladora del RVOE y sus funcionarios, le otorgan un significado distinto a la calidad educativa, por lo que su discurso y gestión van de acuerdo a un entorno particular. Esto conduce a un estudio comparativo, que pretende indagar en la construcción del significado de calidad en cada instancia. Se considera que los sujetos juegan un papel determinante en el proceso de gestión y obedecen las reglas institucionales en las que se desenvuelven. De tal manera que el diseño metodológico nos conduce a una metodología cualitativa.

El presupuesto epistemológico cualitativo es que la realidad se encuentra en la interacción de los sujetos, y se configura una intersubjetividad cultural debido al contexto institucional en que se encuentran. Por lo cual, en un primer momento se realiza una revisión documental, que permite la construcción de un marco

referencial para detectar a los actores clave y diseñar una guía de entrevista para aplicarla posteriormente.

La comparación supone una concepción a priori de desigualdad o diferencia entre las unidades de análisis identificadas, Raventos (1983) señala que existen cuatro etapas del análisis comparativo, a desarrolladas como sigue:

Descripción. En esta etapa se indaga sobre el origen, crecimiento y expansión de las IESP con RVOE, la estructura de las instancias reguladoras y el análisis estadístico del reconocimiento de validez oficial, tomando como base las fuentes primarias y secundarias: anuarios estadísticos, informes estadísticos, disposiciones legales, decretos de los gobiernos federal y estatal, libros, artículo, resúmenes, revistas y estudios sobre el tema.

Interpretación. Esta etapa resulta es en la que se busca las contradicciones que existen en la información documental, con la finalidad de por un lado depurar la información y por otro interpretar una serie de errores que sobresalen. Cabe mencionar, que las entrevistas corresponden a esta etapa y que el diseño del instrumento se encuentra en construcción.

Yuxtaposición. Corresponde a la etapa donde se observarán las semejanzas y diferencias entre los conjuntos de información de manera paralela.

Comparación. La evaluación de resultados, se formulará en este momento como consecuencia de los análisis en las etapas anteriores, con el objetivo de valorar, extraer conclusiones, la crítica y recomendaciones correspondientes.

En un estudio comparativo se pretende distinguir entre los planteamientos estructurales y la aplicación real de los mismos, es decir entre la teoría y la práctica (Raventos, 1983). En el caso de las instituciones reguladoras del RVOE cuentan con un discurso institucional plasmado en documentos y éstos son interpretados por los sujetos que se manifiestan en acciones concretas. La entrevista semiestructurada es la herramienta que se considera pertinente para acercarse al mundo cotidiano de los individuos, y enfocar el análisis comparativo. Si bien la opinión de actores clave de las instancias reguladoras proporciona una visión institucional fundamental para la comprensión del tema, esto tiene un impacto en las IESP con programas reconocidos, lo que incita a indagar más allá y entrevistar a directivos de las IESP, que viven los trámites de manera directa.

Resultados

La revisión documental hasta el momento ha permitido visualizar el estatus del RVOE en Jalisco como punto de partida para el análisis comparativo entre las instancias reguladoras.

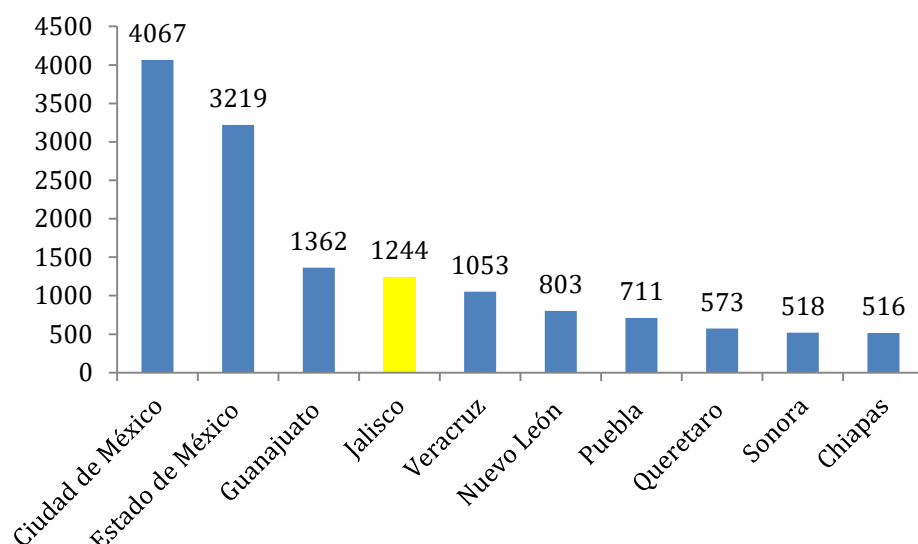


Figura 1. Total de RVOE de tipo superior otorgados por entidad federativa al 2016

Elaboración propia con información de la SEP (2017a). Indicadores SIRVOES. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Datos actualizados a diciembre de 2016. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/indicadores>

En la Figura 1, se muestra el número de RVOE de las 10 entidades federativas que concentran el 69.83% de la población de licenciatura en instituciones de sostenimiento particular, en donde Jalisco ocupa el cuarto lugar con mayor número de RVOE de tipo superior otorgados por la DGAIR, después de Guanajuato, Estado de México y Ciudad de México (SEP, 2017a).

Debido a que esta investigación se centra en el tipo superior a nivel licenciatura se revisaron los RVOE otorgados por nivel y la matrícula en las instituciones de sostenimiento particular, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 1.

Distribución porcentual de RVOE por nivel e instancia reguladora, año 2016

Nivel	Instancia reguladora en Jalisco		
	DGAIR	SICYT	UdeG*
Técnico Superior Universitario	0.4%	1.44%	-
Profesional Asociado	1.0%	0.20	-
Licenciatura	60.2%	69.0%	100%
Posgrado**	38.5%	29.2%	-
a)Especialidad	10%	-	-
b)Maestría	26.6%	-	-
c)Doctorado	1.9%	-	-
Total	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con datos de SEP (2017^a). Indicadores SIRVOES. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Datos actualizados a diciembre de 2016. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/indicadores>, SICYT (2016). Programas educativos con validez oficial de estudios del tipo superior. Recuperado de http://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/programas/programas_educativos_con_rvoe_2016.pdf y UdeG (2016a). Numeralia Institucional 2016A. Coordinación de Estudios Incorporados. Recuperado de <http://www.cei.udg.mx/numeralia>

*La UdeG también otorga RVOE para nivel medio superior y la carrera de enfermería

En la Tabla 1, se observa que en el año 2016 la DGAIR registró que el nivel licenciatura es el que posee más del 60% de los reconocimientos otorgados, el posgrado con 38.5%, mientras técnico superior universitario y profesional asociado apenas pintan en las cifras federales (SEP, 2017a). También se puede ver que en la SICYT, el nivel licenciatura es el 69% de los RVOE otorgados, el posgrado está un poco por debajo del 30% y de nueva cuenta los niveles técnico superior universitario y profesional asociado muestran muy bajos porcentajes (Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología [SICYT], 2016). En el caso de la UdeG, el total de reconocimientos otorgados al tipo superior se ubican en el nivel licenciatura pues la oferta académica disponible para solicitar reconocimiento se acota a los programas educativos de este nivel. Es preciso señalar, la restricción de la universidad sólo permite la solicitud de nuevos RVOE que se ofrecen en cuatro centros universitarios (económico administrativas, arte, arquitectura y diseño, ciencias exactas e ingenierías, ciencias biológicas y agropecuarias), para 32 programas educativos, dejando fuera los programas educativos de ciencias de la salud principalmente (Universidad de Guadalajara [UdeG], 2016b).

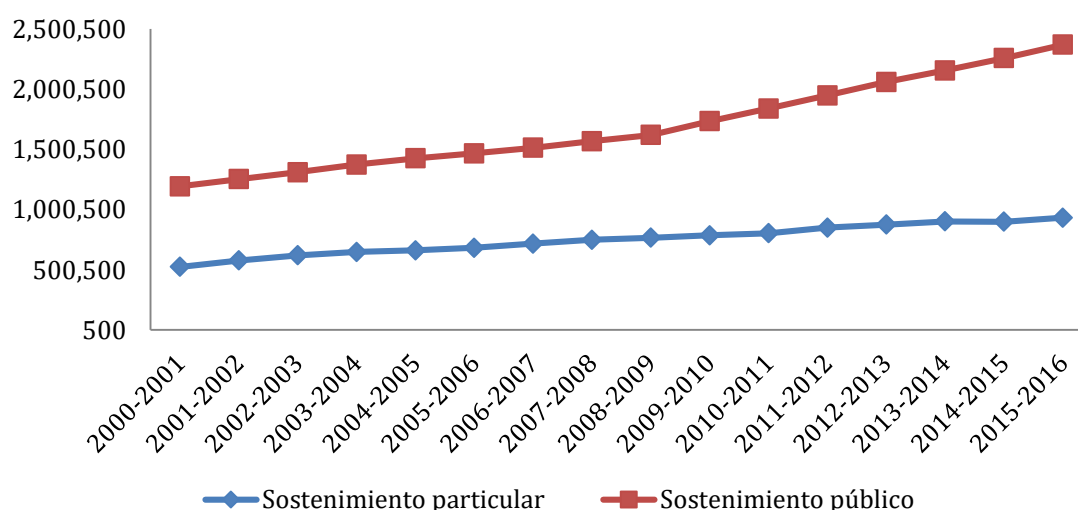


Figura 2. Evolución de la matrícula de licenciatura 2000-2016 a nivel nacional

Elaboración propia con datos de SEP (2017b). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores educativos por entidad federativa. Recuperado de

http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

En relación a la matrícula, la Figura 2 presenta la evolución de la población escolar de nivel licenciatura en instituciones públicas y particulares. La matrícula de licenciatura atendida por las instituciones públicas paso de 1'192,959 en el ciclo escolar 2000-2001 a 2'369,892 en el 2015-2016, lo que significa un aumento del 98.65% de la población atendida en este nivel en los últimos 15 años. En el caso de las instituciones particulares de atender 525,058 alumnos en el ciclo escolar 2000-2001 han pasado a 932,881 en el ciclo 2015-2016, lo que representa un incremento del 77.67%, si bien en el ámbito público hubo mayor crecimiento de la matrícula, la educación particular no se ha quedado atrás mediante un aumento constante, por lo que la matrícula de las IESP tiene un peso importante en el sistema educativo (SEP, 2017b).

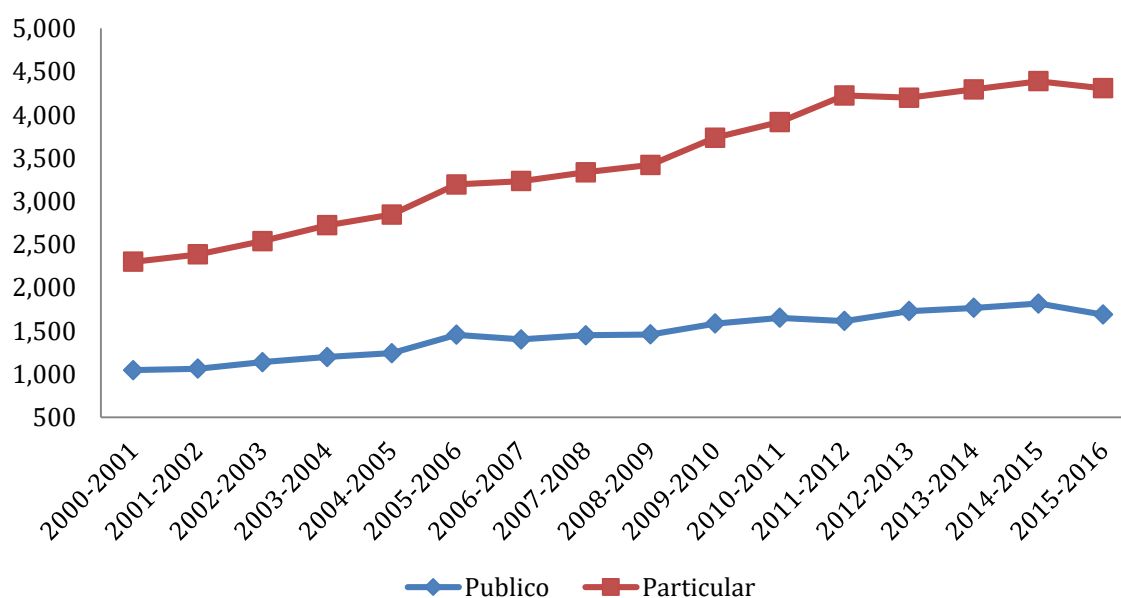


Figura 3. Evolución de escuelas de licenciatura 2000-2016 a nivel nacional
Elaboración propia con datos de SEP (2017b). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores educativos por entidad federativa. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

En la Figura 3, se muestra la evolución de las escuelas a nivel nacional, en la que las instituciones públicas sumaban 1,047 escuelas para el ciclo 2000-2001 y 1,689 para el 2015-2016, por lo que hubo un aumento del 61.31%. En el caso de las instituciones particulares que tenían 1,253 en el ciclo escolar 2000-2001, para el 2015-2016 ya sumaban 2,619 lo que significa un aumento del 109% (SEP, 2017b).

Si bien la matrícula de licenciatura a nivel nacional es mayormente atendida por las instituciones públicas se podría suponer que es por el incremento de lugares en el ingreso a la oferta académica ya existente y a la apertura de nuevas modalidades educativas, y en menor medida a la creación de nuevos planteles. Mientras que las instituciones particulares han sostenido un aumento constante de la matrícula mediante el incremento de nuevas escuelas.

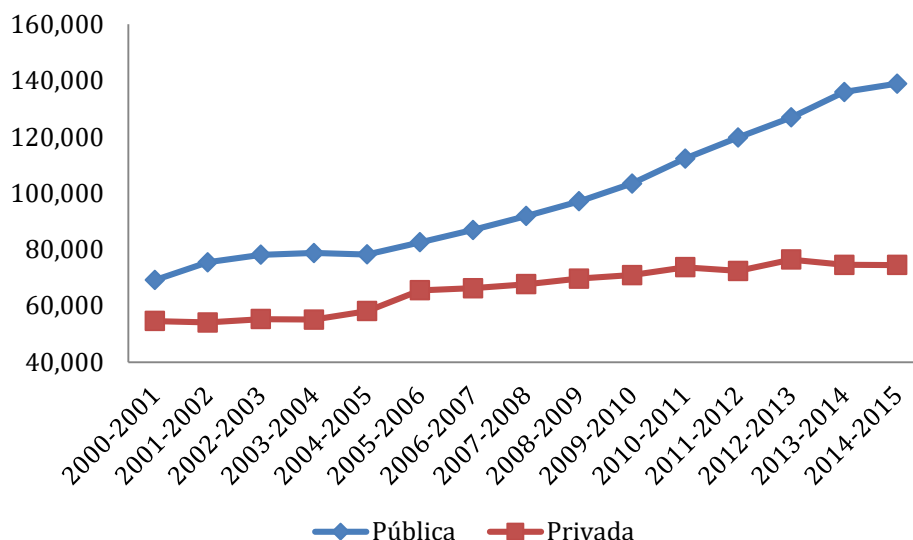


Figura 4. Evolución de la matrícula de licenciatura 2000-2016 en Jalisco. Elaboración propia con datos de SEP (2017b). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores educativos por entidad federativa. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

En el caso de Jalisco, la Figura 4 muestra que la matrícula de licenciatura que atendían las instituciones públicas en el ciclo escolar 2000-2001 ascendía a 69,169 alumnos, mientras que para el ciclo 2015-2016 se registra un aumento del 100% con un total de 138,927 estudiantes. La matrícula de licenciatura de las instituciones particulares registró en el ciclo 2000-2001 un total de 54,621 alumnos, mientras que en el ciclo 2015-2016 sumaban 74,516, lo que representa un aumento del 36.42% (SEP, 2017b).

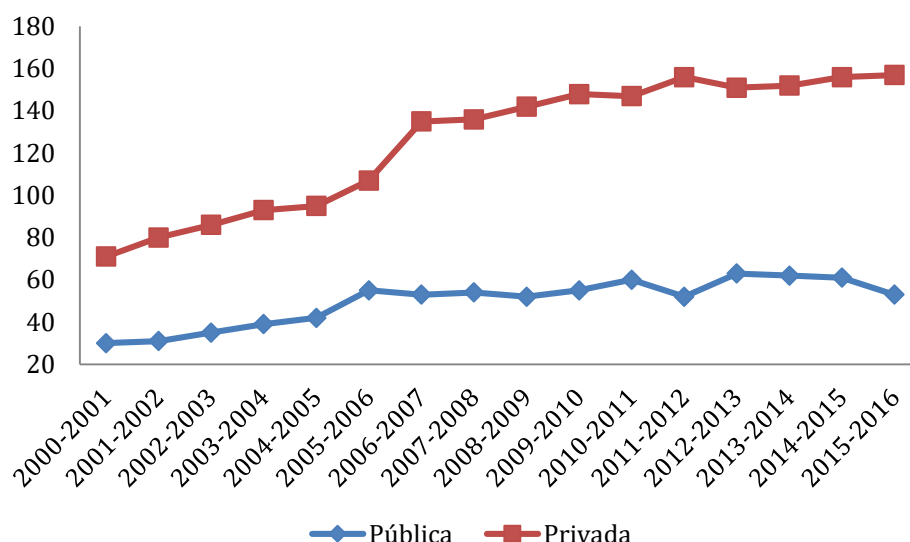


Figura 5. Evolución de escuelas de licenciatura 2000-2016 en Jalisco. Elaboración propia con datos de SEP (2017b). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Estadística e Indicadores educativos por entidad federativa. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

El número de escuelas de licenciatura ha aumentado de manera general en Jalisco, en la Figura 5 se muestra que al igual que a nivel nacional, las escuelas de sostenimiento público no han aumentado al mismo ritmo de las privadas pues de 31 escuelas en el ciclo 2000-2001, en el 2015-2016 sumaron 53, por lo que aumentaron un 76.66%. Por su parte las instituciones particulares en el ciclo 2000-2001 sumaban 71 escuelas, mientras que en el 2015-2016 ya fueron 157, lo que significa un aumento del 121.12% (SEP, 2017b).

En suma, la matrícula de licenciatura en Jalisco muestra un comportamiento en concordancia con el fenómeno a nivel nacional y ésta es atendida en su mayoría por las instituciones públicas. Sin embargo, este incremento aparentemente se debe al ingreso de más alumnos a la oferta académica previamente existente y a la apertura de modalidades educativas diversas en las mismas escuelas, más que a la apertura de nuevas escuelas. Mientras que las instituciones particulares, en los últimos 15 años, sostienen un aumento en la matrícula, al mismo tiempo que incrementa el número de escuelas en más del 100%.

En ese sentido, se revisó el estatus de los RVOE en Jalisco y de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Superior, el número de instituciones que impartían el nivel licenciatura en el ciclo escolar 2015-2016, fue de 124 con RVOE Federal, 70 con RVOE Estatal y 16 con RVOE Incorporado (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2016).

Tabla 2.

Número de Instituciones y planteles con RVOE de nivel licenciatura en Jalisco por tipo, ciclo 2015-2016.

Tipo de RVOE	Número de Instituciones	Número de planteles
Federal (DGAIR)	124	180
Estatad (SICYT)	70	93
Incorporado (UdeG)	16	25
Total	210	298

Nota. Elaboración propia con datos de SES (2016). Reporte dinámico de instituciones educativas. México. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/reportes/jspRepInstituciones.jsp>

En la Tabla 2, se puede apreciar como el mayor porcentaje de instituciones (59%) corresponde al RVOE tipo federal, le sigue el estatal con un 33% y por último el incorporado con un 8% (SES, 2016). Estos porcentajes y cifras es una aproximación al dato real de número de instituciones, puesto que existen instituciones que cuentan con RVOE de varios tipos, lo que hace que una misma institución sea contada una o más veces.

Tabla 3.

Número de Instituciones con RVOE de nivel licenciatura de acuerdo a la combinación de tipo de RVOE que operan.

RVOE	Estatad	Federal	Incorporado	Todos los tipos
Estatad	55	11	3	
Federal	11	110	2	
Incorporado	3	2	10	
Todos los tipos				1

Nota. Elaboración propia con datos de SES (2016). Reporte dinámico de instituciones educativas. México. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/reportes/jspRepInstituciones.jsp>

En la Tabla 3, se observa que del total de instituciones que cuentan con RVOE, el mayor porcentaje 91.1% corresponde a instituciones que solo tienen un tipo de reconocimiento ya sea federal, estatal o incorporado, el 5.7% cuenta con la combinación Estatal-Federal, el 1.5% tiene RVOE Estatal-Incorporado, el 1.04% tiene RVOE Federal- Incorporado y el 0.5 RVOE Federal-Estatad-Incorporado (SES, 2016).

Como hemos analizado y de acuerdo a los datos oficiales, el mayor porcentaje de las instituciones con RVOE en Jalisco para el nivel licenciatura cuenta con un solo tipo de RVOE en su oferta académica. Sin embargo, debemos tener en cuenta que existen prácticas administrativas que utilizan las instituciones interesadas en obtener RVOE para tener diferentes razones sociales, distintos nombres comerciales y diversa oferta académica en sus instalaciones, por lo que crean nuevas asociaciones civiles, con las que solicitan RVOE en las diferentes instancias reguladoras. Sin duda, esta situación no se puede controlar por las instancias reguladoras, ya que rebasa sus competencias. Aunque, lo que si está dentro de sus posibilidades es comparar los datos de los

planteles ya existentes de los RVOE que han otorgado en su instancia y de los RVOE que han otorgado las otras, en donde se pueda verificar, por ejemplo, qué tantos planes y programas de estudio se imparten en un mismo domicilio.

Tabla 4.

Distribución de instituciones con RVOE de licenciatura por número de planteles en los que ofrecen sus servicios educativos.

Número de planteles	Instituciones con RVOE			Total
	Federal (DGAIR)	Estatat (SICYT)	Incorporado (UdeG)	
De 1 a 2	111	55	14	180
De 3 a 6	11	15	1	27
7 o más	2	0	1	3
Total	124	70	16	210

Nota. Elaboración propia con datos de SES (2016). Reporte dinámico de instituciones educativas. México. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/reportes/jspRepInstituciones.jsp>

En relación a los planteles educativos, la Tabla 4 presenta la distribución de estos de acuerdo al tipo de RVOE, se puede observar que el 86% de instituciones tienen entre uno y dos planteles; el 13% tiene entre 3 y 6 instalaciones; por último, el 1% es el que cuenta con 7 o más escuelas donde ofrece sus servicios educativos (SES, 2016). De lo anterior, se concluye que existe una gran dispersión de instituciones con uno o dos planteles educativos. Lo anterior, no significa que a menor cantidad de instalaciones menor calidad, y tampoco quiere decir que las instituciones con muchos planteles son mejores pues puede tratarse de instituciones que usan el modelo de franquicia para su expansión. Lo que representa la dispersión de instituciones es la diversidad de modelos de gestión con los que se enfrentan las instancias reguladoras del RVOE, al momento de supervisar, vigilar e inspeccionar a las instituciones interesadas en obtener y/o refrendar el reconocimiento.

Es preciso señalar, que la base de datos consultada era elaborada por la entonces encargada del RVOE, la Subsecretaria de Educación Superior y presentó algunas inconsistencias en la información, por ejemplo, el número de instituciones reportadas en realidad corresponde el número de planteles, por lo que se realizó el conteo de las instituciones tomando en consideración el nombre legal y se confirmó que se repite en varios planteles. Es posible también identificar que algunas instituciones tienen nombres legales distintos con el que solicitan RVOE ante cada instancia, esto se puede verificar mediante el domicilio y teléfono que otorgan, siendo el mismo para diferentes nombres legales en diferente instancia. De lo anterior se infiere que existe poco flujo de información entre las instancias reguladoras del RVOE, puesto que se otorga el reconocimiento a la misma institución pero con diferentes nombres legales y nombres comerciales. Esta situación genera que no existan

estadísticas sumamente fiables y que la caracterización de la numeralia de las instituciones con RVOE sea una aproximación a la realidad. Aparentemente el proceso de RVOE no hace un análisis detallado o bien por fines fiscales las IESP recurren a estas prácticas administrativas.

En conclusión, la problemática en la coordinación entre instancias reguladoras del RVOE se manifiesta en estos primeros hallazgos, las diferencias en la información refleja la necesidad de fortalecimiento del vínculo entre las autoridades. Al mismo tiempo se identifica la relevancia de comparar la gestión y el concepto de calidad educativa que desde las instancias reguladoras del RVOE puede aportar al estudio de la educación privada, desde el punto de vista de quienes regulan su funcionamiento.

Bibliografía

- 2016B-2019A, O. a. (06 de abril de 2017). Coordinación de Estudios Incorporados. Obtenido de http://www.cei.udg.mx/sites/default/files/oferta_academica_2016b_2019a-page-001.jpg
- Guadalajara, U. d. (2016). Numeralia Institucional 2016A. Coordinación de Estudios Incorporados. Obtenido de <http://www.cei.udg.mx/numeralia>
- Kent, R. &. (2009). la disputa sobre la legitimidad de la acción gubernamental en políticas de educación superior. México: ANUIES.
- Pública, S. d. (30 de marzo de 2017). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WOQR-IHhCyl
- Rama, C. (2011). Problemas y realidades de la regulación de la educación superior en América Latina (licenciamiento, acreditación, y certificación). Panamá: AUPPA.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42058>
- Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología. (2016). Obtenido de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología. (2016). Obtenido de http://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/programas/programas_educativos_con_rvoe_2016.pdf
- Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. (s.f.). Obtenido de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Silas, J. (2013). El balance público-privado. México: ANUIES.
- SIRVOES. (2017). Subsecretaria de Planeación, Evaluación y Coordinación. Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/indicadores>
- Subsecretaria de Educación Superior. (25 de octubre de 2016). Obtenido de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/reportes/jspRepInstituciones.jsp>

PONENCIAS

MESA 3



LA CONSULTORÍA Y LA APLICACIÓN DE SUS TÉCNICAS EN PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS EN OPERACIÓN POR ALUMNOS DEL POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN Y CONSULTORÍA

Eduardo Alejandro Rico Banderas, UMQ
erico@umq.maristas.edu.mx

Resumen

La consultoría es un servicio que ayuda a los dueños de negocios a analizar y resolver los problemas que afrontan sus empresas, así como para aprovechar las oportunidades que se presentan en el ámbito de los negocios.

Los propietarios de empresas micro y pequeñas se encuentran en una constante búsqueda de orientación, apoyo, capacitación, asesoría, financiamiento entre otros requerimientos que permitan encaminar a sus negocios, en primer término, a sobrevivir para posteriormente dirigirlos a un desarrollo constante. Como parte de una estrategia, para hacer frente a lo antes expuesto, los empresarios pueden optar por contratar servicios de consultoría.

La universidad debe ser un espacio privilegiado en el cual sus integrantes: alumnos, docentes y personal de apoyo convivan para dar forma a un contexto sublime de engrandecer y desarrollar el conocimiento.

Los estudiantes universitarios de posgrado generalmente tienen pocas o nulas alternativas para realizar una exploración y una experiencia empírica como una opción para complementar su conocimiento teórico y de esta manera llevar a la práctica lo aprendido en aula.

Una forma en que la Universidad Marista de Querétaro contribuye con la vinculación en la sociedad y específicamente con el sector empresarial en la modalidad de la extensión es a través de la realización de proyectos de consultoría por medio de una intervención académica-empresarial por parte de los alumnos del posgrado de la Maestría en Administración y Consultoría de la Facultad de Ciencias Administrativas.

Palabras clave: Consultoría, micro y pequeña empresa, universidad, posgrado.

Introducción

A continuación, se explican los elementos que integran los ejes temáticos de este trabajo.

Consultoría

La consultoría es un servicio que ayuda a los dueños de negocios a analizar y resolver los problemas que afrontan sus empresas, así como para aprovechar las oportunidades que se presentan en el ámbito de los negocios.

Milan (2013) define a la consultoría como un servicio dinámico y cambiante que se enfoca a proporcionar asesores a los empresarios y a

su personal para el mejoramiento de la gestión y las prácticas empresariales, así como del desempeño individual y colectivo.

La consultoría se desarrolla por medio de un proceso a través de varias etapas, en la tabla 1 se enuncian estas:

Tabla 1
Proceso de la consultoría

Etapas	Nombre	Elementos que contiene
1	Preparativos	Contacto y entrevista inicial con el cliente Análisis preliminar de la situación de la empresa Planificación de las tareas a desarrollar Propuesta del cronograma de actividades
2	Diagnóstico	Entrevistas con el personal. Aplicación de encuestas para los clientes Fuentes y formas documentales para obtener información Detección de problemas Análisis de la información
3	Planificación de la acción	Establecimiento y evaluación de diversas ideas Posibles soluciones Informe y presentación al cliente de las propuestas de mejora
4	Implementación	Planificación y supervisión Capacitación al personal del cliente Directrices tácticas para generar cambios en los métodos de trabajo Mantenimiento y control

5	Terminación	Seguimiento Evaluación de los resultados de la implementación Presentación del informe final

Fuente: Elaboración propia con base en Milan (2013).

Los consultores, para ser competentes y útiles para los clientes, deben mantenerse al tanto de las tendencias económicas, políticas, sociales y tecnológicas; además es necesario que estén en constante capacitación sobre el desarrollo de los nuevos estilos y técnicas para la asesoría empresarial con el objetivo de ofrecer una consultoría que ayude a los dueños de negocios a mantener a sus empresas en un entorno cada vez más complejo, competitivo y difícil.

Micro y pequeña empresa

Los propietarios de empresas micro y pequeñas se encuentran en una constante búsqueda de orientación, apoyo, capacitación, asesoría, financiamiento entre otros requerimientos que permitan encaminar a sus negocios, en primer término, a sobrevivir para posteriormente dirigirlos a un desarrollo constante. Como parte de una estrategia, para hacer frente a lo antes expuesto, los empresarios pueden optar por contratar servicios de consultoría.

El tamaño de una empresa se define en micro, pequeña, mediana y grande, esta categorización se da con base en el número de empleados y al sector al que pertenecen según lo establece la Secretaría de Economía; la clasificación se determinó desde el 2002 y no ha cambiado desde entonces, la información se presenta de acuerdo a los parámetros establecidos en la tabla 2.

Tabla 2
Clasificación de las empresas

Tamaño/sector	Industria Número de empleados	Comercio Número de empleados	Servicios Número de empleados
Micro empresa	0* - 10	0* - 10	0* - 10
Pequeña empresa	11 - 50	11 - 30	11 - 50
Mediana empresa	51 – 250	31 – 100	51 – 100
Gran empresa	251 – en adelante	101 – en adelante	101 – en adelante

(*) Nota: El número 0 (cero) significa que la empresa está integrada solo por el propietario.

Fuente: Secretaría de Economía (SE, 2002).

Universidad y posgrado

La universidad debe ser un espacio privilegiado en el cual sus integrantes: alumnos, docentes y personal de apoyo convivan para dar forma a un contexto sublime de engrandecer y desarrollar el conocimiento.

Una de las funciones primordiales de la universidad es la de inculcar en los estudiantes valores y conocimientos que les permitan un desarrollo integral como personas libres, responsables y comprometidas con la sociedad (Castañeda, 2005).

Gázquez establece que la educación que ofrece la universidad se nutre de dos compromisos; por una parte en la habilitación de profesionales que reúnan las más altas destrezas de sus disciplinas y por otra en la formación de personas cultas que comparten un universo de valores y que participan en la construcción de la vida social, así como de colaborar con el bienestar colectivo (citado en Barba y Montaña, 2001, p. 21).

La vinculación de la universidad con la sociedad en el momento actual tiene cuatro aspectos a considerar: docencia, investigación, difusión y extensión (Suárez, 2001, citado en Barba y Montaña).

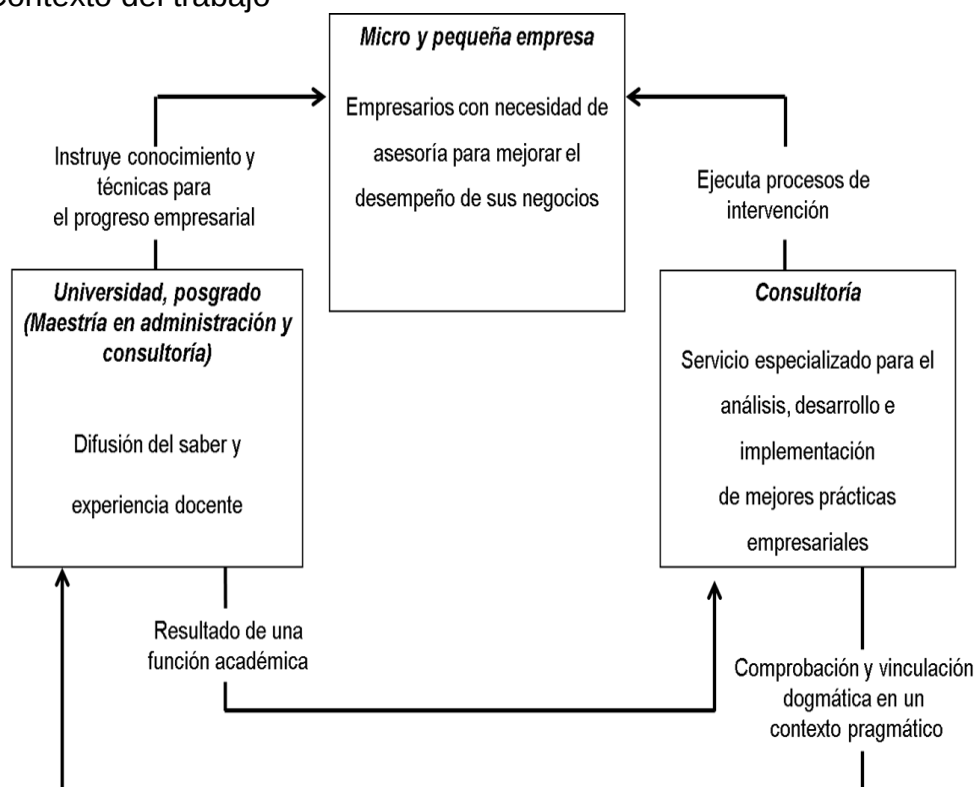
Una forma en que la Universidad Marista de Querétaro contribuye con la vinculación en la sociedad y específicamente con el sector empresarial en la modalidad de la extensión es a través de la realización de proyectos de consultoría por medio de una intervención académica-empresarial por parte de los alumnos del posgrado de la Maestría en Administración y Consultoría de la Facultad de Ciencias Administrativas.

El posgrado juega un papel protagónico en la redefinición de los alcances del conocimiento social y de sus vínculos con la realidad. Comprender esta tendencia en el contexto contemporáneo exige alentar de manera simultánea una mayor vinculación del conocimiento académico con los actores, organizaciones y ámbitos de la realidad social que requieren de manera creciente la aplicación de este en situaciones existentes y prácticas (Bokser, 2003).

Un estudiante de posgrado no solamente debe adquirir conocimientos teóricos en el aula, también debe desarrollar habilidades que le permitan aplicar el conocimiento adquirido. De igual manera el reto del docente debe enfocarse en encontrar las formas apropiadas para transmitir sus conocimientos y experiencia a sus alumnos así como desarrollar las habilidades necesarias en sus alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos de forma empírica (Navarro y Sánchez, 2010).

Una vez expuestos los conceptos de los ejes temáticos de este trabajo se presenta en la figura 1 el modelo conceptual del mismo.

Figura 1
Contexto del trabajo



Fuente: Elaboración propia con base en Curcio (2002) y Sierra (2003).

Planteamiento del problema

Para efectos del presente trabajo y de acuerdo a la realidad que se presenta entre la universidad y su vinculación con la sociedad se establece que el problema que se detecta es: Los estudiantes universitarios de posgrado generalmente tienen pocas o nulas alternativas para realizar una exploración y una experiencia empírica como una opción para complementar su conocimiento teórico y de esta manera llevar a la práctica lo aprendido en aula.

En términos frecuentes esta situación se presenta como consecuencia de dos factores:

Escaso y desarticulado acercamiento de la universidad con los integrantes de la sociedad.

Los docentes, regularmente, no motivan adecuadamente ni acompañan de manera directa a los alumnos a desarrollar nexos con la sociedad con la intención de aplicar y desarrollar sus conocimientos y habilidades en contextos reales.

Metodología

Este trabajo se presenta como un estudio exploratorio. Hair, Bush y Ortinau (2010) afirman que este tipo de proyecto recolecta información por medio de un procedimiento formal en donde el analista, a través del contacto directo con las

personas, reúne información sobre acontecimientos con la intención de conocer actitudes, sentimientos, experiencias, conductas y reflexiones sobre estos.

El presente trabajo se basa en una participación de carácter cualitativo. Un estudio cualitativo incorpora lo que los sujetos involucrados dicen de situaciones y experiencias que experimentan, estas son expresadas por ellos mismos tal y como se presentan en su entorno (Pérez, 2004).

En un trabajo cualitativo el analista debe indagar, interpretar y dar sentido a las situaciones que experimentan las personas de acuerdo al significado que los participantes otorgan a contextos particulares en momentos habituales y problemáticos (Denzin y Lincoln, 1994; citado en Vasilachis, 2007, p.24).

Existen diferentes técnicas para efectuar proyectos cualitativos; la técnica que se utiliza para la realización de este trabajo es la fenomenología.

La fenomenología atiende la reflexión de situaciones que son vividas y expresadas desde el modo de sentir de los individuos en un entorno o contexto específico (Heidegger, 2006).

De acuerdo con Pérez (2004) la fenomenología trata de analizar las vivencias y experiencias de las personas para estudiar, analizar y generar conocimiento de la realidad que experimentan esos individuos.

Para cumplir con lo expuesto anteriormente se ha recurrido a la realización de entrevistas. Quivy (2004) precisa que el uso de la entrevista se asocia a una forma de obtener y analizar el contenido de información a través de un proceso de reflexión, como resultado la entrevista se caracteriza por el contacto directo que existe entre el analista y sus interlocutores, lo que permite un verdadero intercambio en el cual el entrevistado expresa sus impresiones y experiencias de un acontecimiento o de una situación lo que permite acceder a un grado de autenticidad y profundidad.

Con relación a la determinación de los sujetos objeto del presente trabajo se han definido de acuerdo a un criterio de muestra de participantes voluntarios. Hernández, Fernández y Baptista (2008) definen este tipo de muestra como no probabilística bajo una condición fortuita; es decir los sujetos objeto de estudio, en la mayoría de las veces, se obtienen de forma casual.

Resultados

El presente trabajo de vinculación cumple con la esencia de la fenomenología ya que se ha tenido contacto con los propietarios de empresas micro y pequeñas y su personal; ellos han sido los portadores de la información y los resultados obtenidos en esta práctica universitaria. Se han podido analizar las vivencias, experiencias, reflexiones y perspectivas de las personas entrevistadas sobre la situación que se vive en un entorno específico, en este caso la realidad de las empresas objeto de la intervención de la consultoría, así de esta forma se genera conocimiento de la realidad que experimentan estos individuos.

A continuación se exhibe la relación de las 15 empresas que han recibido el servicio de consultoría en el lapso de tres años (2014-2016). Se presenta en la tabla 3 la información de estas de acuerdo a su giro y clasificación por sector y tamaño. Se omiten los nombres de los negocios por cuestiones de confidencialidad.

Tabla 3
Relación de empresas

Giro empresarial		Sector			Tamaño	
		Industria	Comercio	Servicios	Micro	Pequeña
1	Venta de aceites automotrices		*		*	
2	Escuela de belleza			*		*
3	Escuela de informática			*		*
4	Escuela de natación			*	*	
5	Instalación de videos y sonido			*	*	
6	Constructora			*		*
7	Empresa de diseño			*	*	
8	Panadería	*			*	
9	Despacho contable			*	*	
10	Sorteo de máquina de manufactura			*		*
11	Venta de cosméticos		*			*
12	Venta de vales de gasolina y despensa		*			*
13	Restaurante			*		*
14	Ferretería		*		*	
15	Bar			*	*	
Total		1	4	10	8	7

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de intervención de consultoría que han realizado los estudiantes ha sido solo en las tres primeras etapas del proceso de consultoría los cuales son:

Preparativos.

Diagnóstico.

Planificación de la acción.

Solo se cubrieron estas tres etapas debido a que los estudiantes están comenzando a desarrollar sus habilidades como consultores y además por cuestiones de calendario escolar no se cuenta con el tiempo suficiente para concluir las dos últimas etapas; sin embargo, las prácticas realizadas han permitido desarrollar una interacción empírica en la cual los estudiantes pueden aplicar los conocimientos y técnicas propias del servicio de consultoría aprendidas en el aula.

Los problemas comunes detectados en estas intervenciones versan sobre los siguientes elementos:

Carencia de controles administrativos.

Falta de planeación.

Inapropiado liderazgo.

Incorrecta comunicación.

Inexactitud en la definición de funciones y responsabilidades.

Escasos elementos de motivación laboral.

Inadecuada inducción, capacitación y adiestramiento.

Poco seguimiento a las necesidades de los empleados.

Fallas en procesos y procedimientos de operación.

Ausencia de políticas de mejora continua.

Errónea toma de decisiones.

Resistencia al cambio.

Solo se exponen de manera sumaria algunos de los problemas que se presentan dentro de las empresas consultadas. Estos resultados ponen de manifiesto que la solución, a la mayoría de estos, radica en la forma en que están dirigiendo sus negocios los empresarios. En este sentido se concluye con la idea de que los empresarios, dueños de micro y pequeñas empresas, deben sensibilizarse en la necesidad de tener capacitación, adiestramiento y actualización en la dirección de sus empresas a través de diferentes medios como cursos, talleres, seminarios y sin dejar de considerar que la consultoría empresarial es un elemento importante para apoyar al desarrollo de negocios. Como consecuencia de lo presentado en este trabajo se afirma que la Universidad Marista de Querétaro comienza a contribuir en una mejor práctica de vinculación con la sociedad en lo referente a extensión académica a través de sus alumnos del posgrado en Administración y Consultoría.

Se reconoce que falta mucho por hacer, sin embargo, se están dando los primeros pasos y de esta manera se van fortaleciendo dos responsabilidades esenciales de la universidad: que los alumnos realicen prácticas reales para aplicar los conocimientos adquiridos en aula y por otra parte que los mismos alumnos puedan relacionarse con personas fuera de la universidad para colaborar con el desarrollo de un sector de la sociedad, los empresarios.

Bibliografía

- Curcio Borrero, C. L. (2002). Investigación Cuantitativa. Una Perspectiva Epistemológica y Metodológica. Colombia: Kinesis.
- Gázquez Mateos, J. L. (2001). Los nuevos desafíos de la universidad moderna. México: Porrúa.
- Hair, J. F., Bush, R. P., & Ortinau, D. J. (2010). Investigación de Mercados en un Ambiente de información Digital. 4ta. Edición. México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores.
- Heidegger, M. (2006). Introducción a la Investigación Fenomenológica. Madrid, España: Síntesis.
- Milan, K. (2013). La Consultoría de Empresas: Guía para la profesión. 4ta. Edición. México: Limusa.
- Navarro Leal, M. A. (2010). La universidad en la construcción de la sociedad y la economía del conocimiento. Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento. 1ra. Edición. México: Porrúa.
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes. Madrid, España: La Muralla.
- Quivy Raymond Campenhoudt, L. V. (2004). Manual de Investigación en Ciencias Sociales. México: Limusa.
- Sierra Bravo, R. (2003). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid, España: Thomson Editores.
- Suárez Núñez, T. (2001). Las formas de vinculación de la universidad con la sociedad. Colección: Problemas educativos de México. 1ra. Edición. Iztapalapa. México: Porrúa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La Investigación Cualitativa. Estrategias de Investigación Cualitativa. Biblioteca de Educación. Argentina: Gedisa.

CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES. UNA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MARISTA

Dr. Josman Espinosa Gómez, UMA
josman.espinosa@umarista.edu.mx

Resumen

El siguiente trabajo da cuenta de una investigación realizada en la Escuela de Psicología (EP) de la Universidad Marista (UMA) de la Ciudad de México, que tuvo como objeto de estudio a sus docentes y alumnos, generando un diagnóstico de la EP de la UMA, buscando aportar elementos a favor de una mejora cuantitativa y cualitativa, en una nueva forma de ver la Psicología en la UMA generando una mayor productividad para la misma institución; el objetivo general era Diagnosticar cómo los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista de sus docentes, determinan su actitud y su proceso de formación; de la misma manera que se propusieron líneas de mejora educativa en la Escuela de Psicología de la UMA, donde el diseño de investigación fue cuasi experimental, transversal de alcance descriptivo y con un enfoque mixto de intervención. Se realizaron encuestas y cuestionarios validados por pilotos y jueces en la parte cuantitativa, y con grupos de enfoque y una observación participativa muy activa para la parte cualitativa. Al ser una investigación institucional aportó elementos fundamentales de líneas de mejora educativa y la constitución de la nueva identidad de la Escuela de Psicología de la UMA.

Palabras Clave: Docente, Estudiantes, Imaginarios Sociales, Escuela de Psicología, Universidad Marista

Introducción

Este trabajo intentó recorrer brechas que discurren en reflexiones que pasan desde la construcción de ese actor social en el ámbito educativo: el docente, sus antecedentes y la construcción del mismo a nivel superior desde su encargo divino de vocación hasta la dolorosa pérdida de la realidad que lo confronta, así como los imaginarios sociales en los que se vive todos los días, sus nuevos objetivos frente a los fines actuales de la educación y su relación con el alumno que lo construye.

Todo lo anterior se buscó investigar en el docente de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista de la Ciudad de México; ya que como sabemos, los alumnos se relacionan con sus docentes a través de sus

expectativas respecto a su elección de carrera, de institución, de metas y de sueños personales, pero muchas veces es en el docente, donde estos factores aterrizan para amalgamar un proceso formativo a nivel profesional.

La relevancia de esta investigación se cimbró en esas reflexiones y preguntas constantes de nuestra labor diaria como docente frente al grupo, así como las oportunidades que la comunidad universitaria podía tomar para la continua mejora de las formas y modelos de enseñanza-aprendizaje en su propia institución.

Planteamiento del problema

El interés principal fue el de indagar sobre las expectativas a manera de imaginarios sociales del alumno hacia sus docentes y la institución educativa que eligió para su formación; y como consecuencia, las expectativas que tal vez se van generando sobre su formación como estudiante universitario de Psicología y su relación con los docentes que les imparten clases. Para ello, parto del supuesto de que la relación docente-alumno está determinada por estas influencias bidireccionales (alumno-docente y viceversa), en gran parte determinadas por lo que socialmente se ha construido como concepto de maestro, profesor y para efectos de esta investigación, el concepto de: docente.

Es importante señalar que hubo dos categorías dentro de la investigación que resaltaron sobre los demás; la primera corresponde al de los imaginarios sociales; y la segunda la del docente. Cabe mencionar que son los imaginarios sociales los que construyen e identifican al concepto de docente hoy en día. Se consideró importante entender primero la categoría de imaginarios sociales como esa producción de significaciones colectivas que mantiene unida a una sociedad (Castoriadis, 1983: 217), los cuales imperan en el ámbito social y por ende en el área educativa en México a nivel superior, ellos inciden directa e indirectamente en la relación docente-alumno, son esos mismos los que se han construido por décadas sobre los docentes a nivel superior en México así como los docentes de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista, por ser este el objeto de estudio en la presente investigación. La segunda categoría relevante como se mencionó anteriormente es la del docente, y cómo ha sido la sociedad a través de su historia la que ha construido el concepto de maestro, profesor o docente, la que le ha dado a esta labor sus funciones, obligaciones y responsabilidades, pero sobre todo sus límites y alcances correspondientes. En suma, el alumno de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista, tiene expectativas respecto al docente que le enseña, las cuales se generaron en una red de imaginarios sociales en función de lo que significa estudiar en la Universidad Marista, una institución educativa de índole religiosa y con una misión educativa respaldada por años de prestigio; así como la de ser psicólogos, una profesión que está rodeada de un aura de verdad y saber en beneficio de los demás.

Metodología

El objetivo general de la presente investigación consistió en: diagnosticar cómo los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista de sus docentes, determinan su actitud y su proceso de formación, de la misma manera se proponen líneas de mejora educativa en la Licenciatura de Psicología de la Universidad Marista. La hipótesis principal del trabajo de investigación, era ver si los imaginarios sociales construidos por los alumnos acerca de sus docentes permiten la formación o construcción de un perfil docente ideal esperado en la Escuela de Psicología de la UMA; es decir, se busca determinar si existe una correlación positiva y explicativa entre dichos imaginarios y la construcción del perfil ideal del docente, así como la posibilidad de establecer líneas de acción hacia una mejora curricular y de comunicación entre los actores relacionados. De la hipótesis anterior se desprendieron las siguientes hipótesis complementarias de investigación, que es ver si la Escuela de Psicología de la Universidad Marista ha perdido su objetivo en formar alumnos conscientes de su proceso formativo, auto-reflexivos y críticos de su entorno después de 12 años de su creación, así como el diagnóstico de ésta investigación aportará propuestas e ideas que generen cambios en su realidad para el bienestar común, que ayudará a concientizar a los alumnos de su actitud y corresponsabilidad con su proceso de formación.

El diseño de investigación y método de trabajo fue: un estudio cuasiexperimental, transversal de alcance descriptivo y con un enfoque mixto de intervención. Se realizaron encuestas y cuestionarios validados por pilotos y jueces en la parte cuantitativa, y con grupos de enfoque y una observación participativa muy activa, que a veces brindaba tintes etnográficos¹² para la parte cualitativa. Los resultados obtenidos en la investigación arrojaron como objetivo principal el proyectar un perfil docente adecuado a la misión institucional y a las necesidades de los objetivos de la Escuela de Psicología, basándose en criterios de evaluación institucional acreditados, con base en la preparación académica, herramientas pedagógicas, competencias laborales y un sentido humano que se adecue al perfil de la cultura Marista, generando tabuladores académicos.

¹² Para el sociólogo [Anthony Giddens](#) la etnografía es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo de tiempo, utilizando la [observación participante](#) o las [entrevistas](#) para conocer su comportamiento social para lo que es imprescindible el trabajo de campo como herramienta básica. La investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado; esto se consigue mediante la participación directa del investigador. Con frecuencia, el investigador asume un papel activo en sus actividades cotidianas, observando lo que ocurre y pidiendo explicaciones e interpretaciones sobre las decisiones, acciones y comportamientos.

Resultados

Dicho lo anterior, la presente investigación durante su realización aportó nuevas líneas de mejora educativa, en planes de acción inmediata como son los siguientes: el programa de Mentorías entre docentes, el Comité de Ética e Investigación, el replanteamiento de los Talleres de Crecimiento Humano, Propuestas al Plan de Estudios, la Proyección de una Maestría y Propuestas de un proyecto de docentes-investigadores

Así al final como resultado se mostró que el perfil del docente de la Escuela de Psicología de la UMA con base en las expectativas que tienen los alumnos sobre sus docentes”, debería contar como mínimo con las siguientes características: preparación académica adecuada, que sea competente y con habilidades pedagógicas desarrolladas, que logre una empatía con los alumnos pero con cierta exigencia en el salón de clases, que fomente la participación en clase y con ello la reflexión, ya que finalmente ven en el “docente” un Guía y/o Facilitador del conocimiento. En concreto, apuestan porque el “docente” deba ser democrático, flexible y propositivo.

Es así como ninguna investigación se puede considerar concluida y creo que hablar de los límites y alcances de la investigación es una labor de autoevaluación, que no debe faltar en ningún proceso de investigación, y en honor a la verdad me interesa mencionarlos, algunos de los alcances que tuvo la investigación dentro de la Universidad Marista en la Escuela de Psicología fueron:

Dar voz a los alumnos y por medio de ello, solventar muchas de sus demandas como muestran los resultados obtenidos.

Presentar un diagnóstico que diera orientación sobre la situación en la que se encuentran actualmente.

Mostrar grandes áreas de oportunidad en las que se pueden trabajar para buscar una mejor calidad educativa;

Considero que el alcance de mayor relevancia es que hoy se encuentran ya implementados programas que surgieron de dicha investigación y que existen muchos más que se proyectaran de forma casi inmediata y a mediano plazo.

Es importante señalar, que los alumnos al observar y debatir los resultados de la investigación, se mostraron conscientes de la corresponsabilidad existente entre ellos y sus docentes en función de su proceso formativo, dado que sus expectativas les reflejan en parte las que tienen ellos mismos para sí.

Durante la investigación se hablaron de diversos factores, sin embargo, considero que uno de los elementos más sorprendentes de la investigación, fue el ver como con el paso de la intervención en el campo, se iban develando las diversas causas y circunstancias dentro de la planta docente de la Escuela de Psicología que evidenciaban las deficiencias en su labor, gracias a un sin

número de expectativas que los alumnos generaban cada semestre y que el personal docente hacía caso omiso o evadía en la mayoría de las ocasiones, empezando por la coordinación de la licenciatura. Es así que fueron éstas voces las que dieron luz para que dentro de la planta docente se dinamizaran acciones que buscaron respuestas y soluciones a diversas demandas generadas no sólo por los alumnos sino por los mismos docentes, y que muchos de los imaginarios sociales a manera de expectativas que limitaban y hasta dictaban líneas de acción, hoy fueran evaluados y replanteados en busca de una mejoría como escuela de Psicología.

Es cierto que hay una gran diversidad de prácticas docentes dentro de la Escuela de Psicología, durante la investigación se evidenció que mucho dependía del tipo de materia, del plan de estudios, de los encuadres de las mismas, de la personalidad del docente, de la experiencia, del conocimiento, de una serie de valores y de muchas cosas más, pero definitivamente si hay de lo que si se confirmó en este tiempo, fue aquél viejo dicho en el ámbito académico, sobre todo cuando uno se inicia en ésta labor: “enseñas como te enseñaron”, y romper con esa inercia se ha vuelto una tarea casi imposible para el docente que está más preocupado por mantener el trabajo, que por ser creativo y romper paradigmas sociales en el ámbito educativo, a veces es más cómodo quedarse sentado en el estado de confort que se consigue después de cierto esfuerzo, que ir más allá y arriesgarse a generar nuevas estrategias de enseñanza. Dicha situación genera círculos viciosos que sumados a las metas institucionales se crean muros a veces imposibles de derribar, generando instituciones educativas que han perdido en gran parte su misión de educar y por ende los alumnos la capacidad de aprender significativamente.

La investigación arrojó datos, donde la planta docente había mostrado estancamientos en ciertas dinámicas y modelos educativos, pero sobre todo elementos donde la motivación de aprender existía por parte de los alumnos, pero tal vez lo que había desaparecido era la motivación de enseñar, generando una institucionalización del conocimiento, es decir, que el conocimiento se imparte como un objeto muerto y de una manera metódica, y no como un elemento vivo que hay que saber adaptarlo a circunstancias y contextos específicos para cada caso.

Estas propuestas, a final de cuentas emanan de cómo las expectativas que tienen los alumnos incide en su formación integral dentro de la misma escuela son las que generan las reflexiones finales.

Por último, se consideró importante mencionar que en todas éstas reuniones se estableció una línea común de acción que versaba sobre la nueva identidad de la Escuela de Psicología y que se apuntaló con las recomendaciones del Rector de la Universidad Marista en la junta de maestros del pasado 15 de agosto del 2009, el cuál recomendaba entre los aspectos más importantes, lo siguiente:

Utilizar una metodología actualizada de manera interactiva y que coadyuvará a la construcción del conocimiento entre docentes y alumnos

mayor comunicación que trascienda las cuatro paredes del aula y que sea fuera de ellas donde se empiece a dar la relación docente-alumno, al fomentar la iniciativa de educar creando conocimiento y que genere habilidades que desemboquen en competencias de conocimiento.

Sin olvidar las tecnologías actuales que sirvan de grandes herramientas para la labor docente y

Donde el docente de la Universidad Marista conciba esa actitud humana de índole personal que anime, sostenga y comprenda al alumno dentro y fuera del salón de clases en ésa búsqueda incansable de guiarlo al éxito profesional e integral como futuro profesionista, pero sobre todo, como persona que busca cumplir cabalmente el compromiso que tiene con la sociedad pero ante todo con él mismo el de “Ser para servir”.

Es así que entonces se pone a disposición del lector, una investigación que muestra la importancia de los imaginarios sociales de los alumnos para la construcción de un perfil docente ideal, que ayude a la Escuela de Psicología de la UMA y de otras a nivel nacional a elevar la calidad académica y moral de sus docentes como ese actor social capaz de transformar su realidad desde su trinchera y predique con el ejemplo no sólo a sus alumnos, sino a todos lo que lo rodean; así como implementar una línea de mejor continúa de la calidad de sus programas académicos en beneficio de una comunidad que está necesitada de imaginar un futuro mejor.

Bibliografía

- Anzaldúa Arce, R. E. (2004). La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México: U.A.M.
- Bohoslavsky, R. (s.f.). Psicopatología del vínculo profesor-alumno. http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicopatologia-del-vinculo-profesor-alumno---por-rodolfo-bohoslavsky_doc_8337.html.
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1 y 2. Marxismo y Teoría Revolucionaria. Barcelona: Tusquets.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Ducoin Watty, P. (2003). Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I y II. en: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y Organizaciones. México: COMIE.
- Foucault, M. (1980). Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1983). El discurso del poder. México: Folios.
- Jaime, C. I. (2005). La misión de la universidad y el espíritu universitario. México: Progreso.
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?, en: Cuadernos de Discusión 6. México: SEP.
- Manero Brito, R. (1990). Los psicólogos y la implicación, en: Las Profesiones en México. Psicología. México: UAM Xochimilco.
- Tenti Fanfani, E. (2006). El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Argentina: Siglo XXI.
- Vargas-Mendoza, J. E.-M. (2007). La Psicología en México: Organización, Poder, Control ¿Para qué? (La historia de las asociaciones de psicólogos en México). México: Boletín electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, Vol. 3 Número 1.
- Zarzar Charur, C. (2000). Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor. México: Progreso.

REFLEXIONES HACIA LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA EXPERIENCIA LABORAL DE LAS ENFERMERAS

Ma. Isabel Villarreal Guzmán, UMASLP
ivillarrealg@umaslp.maristas.edu.mx

Resumen

La presente investigación es cualitativa, de tipo descriptiva y con enfoque hermenéutico. Se basa en varios aportes del desarrollo humano y de la sociología. Los objetivos se concretan en describir y analizar los relatos de vida de experiencia laboral de las enfermeras y proponer reflexiones que realimenten la práctica educativa de los profesores universitarios. Se analizaron 27 relatos de vida, como técnica de recolección de datos; fueron categorizados desde el proceso análisis cualitativo.

Los resultados se concretan en tres categorías: autoestima y reconocimiento social, imagen social e interacciones, esta última como eje de construcción de las anteriores. Se concluye que las miradas desde técnicas de investigación con enfoque no tradicional a los egresados, realimentan la práctica educativa enfocada esta al desarrollo humano del docente y el de sus alumnos; más allá de una formación basada en lo utilitario y eficientista.

Palabras clave: relatos de vida, experiencias de enfermería, práctica educativa.

Introducción

La globalización como fenómeno social global ha influido en todos los sectores de la sociedad, la educación no ha sido la excepción. En la educación superior se han tenido que realizar modificaciones que tienden a la flexibilidad curricular, la movilidad de alumnos y los proyectos interinstitucionales. “Se habla también de la liberación del comercio de la educación superior, que pretende vincular peligrosamente la actividad educativa con los criterios propios del mercado” (Oceguera, et al 2016, p.22-23).

Definir el papel de las Universidades no es ni será una tarea fácil, se enfrenta a una encrucijada: formar para la vida como ser humano en favor de su desarrollo, o bien, cumplir como reproductora de las necesidades del mercado productivo y de sus servicios, bajo este contexto la alternativa más sencilla es: O afirmar que la búsqueda de desarrollo humano a través de la docencia es algo “utópico” (en el sentido de irrealizable) además de poco “útil” e imposible de “evaluar” (medir); o bien, impactados por su forma exterior, adoptarlo superficialmente como una especie de “amor platónico” incorporándolo a nuestro discurso y a algunas formas más o menos forzadas de ser en el aula. López, 2009, p. 107

Planteamiento del problema

Ante lo anterior ¿qué papel juegan los profesores? ¿Están preparados para los retos anteriores? ¿Su preparación trasciende el contenido disciplinario para formar a los alumnos para la vida y en especial hacia el desarrollo humano? La Universidad pública y privada ha realizado esfuerzos para emparejar los retos sociales, con la formación de profesores e impulsar su profesionalización.

¿La práctica educativa de los profesores es pieza clave para cumplir con esta función y trascendencia no solo para el mercado laboral sino para una formación humana que apoye su vida personal? Se considera que el maestro, si bien no tiene la total responsabilidad, si tiene un papel protagónico ya que: La educación -como práctica- posee esa clase de bienes internos sólo reconocibles, por profesores y alumnos, cuando participan con un mínimo compromiso en la relación que les vincula. La educación, decía Peters, puede carecer de metas más allá de sí misma. Su valor deriva de los principios y estándares implícitos en ella. Ser educado no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto.

Peters (citado en Bárcena, 2005, p. 125)

El sentido de educar, el valor implícito en las interacciones y el deseo de aprender de los docentes son bienes que se tienen dentro de la Universidad. Dicho en forma breve:

Está claro que necesitamos a los otros humanos para educarnos, para vivir, y que podemos aprender a vivir observando a los demás, pero me preocupa lo que decía de los malos educadores, siempre va a haber alguien que pueda educarnos mal, ¿cómo podemos evitarlo o protegernos de este peligro? Savater, 2012, p. 45

Una vía, es la profesionalización de los educadores, convertir a la docencia como una profesión de vida, donde la tradición centrada en la vigilancia de la calidad del servicio sea el centro de su práctica educativa y los productos de esta reflexión tengan que ver con sus egresados.

Es precisamente el sector de los egresados de Enfermería, en donde se delimita esta investigación, en la generación 1972-1975, de la Facultad de Enfermería y Nutrición de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En el acercamiento a estudios sobre egresados en el nivel nacional, se encontró que en su mayor parte son cuantitativos y parten de preguntas cerradas y administradas desde la Universidad, los resultados se reflejan en estadísticas de tipo descriptiva.

Por otra parte Reynaga (1992-2002), como compiladora de la colección del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), resume el estado de conocimiento de estudios de egresados en “tres subcampos temáticos: 1)

evaluación curricular 2) pertinencia de la formación académica recibida y 3) inserción laboral” (p. 25)..

Existen otros estudios de otros países, no registrados en el COMIE, sobre la identidad profesional, el reconocimiento social y las representaciones sociales en el cuidado directo, algunas de ellas desde un enfoque cualitativo.

Con lo anterior se muestra que existe la ineludible necesidad de realizar estudios de corte cualitativo que no solo respondan a las exigencias del mercado laboral y voltear la mirada a lo que sucede en la práctica educativa, entendida esta, como lo señala Zabala (citado en García, Loredó y Carranza, 2008). “Es una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula”. (p.4).

Para los fines de la presente investigación el concepto de práctica educativa es incluyente del concepto de práctica docente, ya que es el docente el que directamente protagoniza las interacciones en vías de la humanización con sus alumnos, es el que comprende al otro y se comprende a sí mismo, a través de lo que propone Morín (2001), en donde expone que el bien pensar “es el modo de pensar que permite aprehender en su conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir las condiciones de comportamiento humano” (p.94).

Se requiere, parafraseando a Arano, (2010) darle la palabra a los egresados, que tomen el poder de expresar aquello significativo de su experiencia laboral y descubrir lo que subyace en la construcción de sus interacciones y cómo se ha reflejado a través del otro, en su experiencia laboral.

Las preguntas que inspiran la presente investigación son:

¿Qué significados se producen en la experiencia laboral de las enfermeras egresadas de la generación 1972-1975 de la Facultad de Enfermería y Nutrición de la UASLP?

¿Es la experiencia laboral un referente para reflexionar la práctica educativa de los docentes de la misma Facultad?

La función de la Universidad es preparar excelentes profesionales en su disciplina, ser competentes y enfrentar el reto del mercado laboral impregnado con alto grado de incertidumbre, con sofisticados procesos tecnológicos, con sistemas globales, etc.; pero también formar seres humanos fuertes como personas, con responsabilidad social, que cuenten con una imagen social propia y pública clara, mediante una construcción de vida. Se entiende imagen social como:

La imagen surge del esfuerzo que realiza cada individuo al adoptar el papel del otro... Este interjuego de acomodaciones recíprocas y sucesivas va produciendo la posibilidad de construir y adaptar el sí mismo (self) de acuerdo

al interjuego espectacular que sostiene la persona con los otros significativos de su entorno

Gosende (citado en Samaniego, et al, 2011, p.7)

Así entendida la imagen social en el juego de interacciones y desde esa parte humana no visible, pero objetivada en su práctica, habría que cuidar el producto y productor de las interacciones del docente en donde desarrolla su práctica. Vigotsky y Brunner (citados en Pérez, 2000 p. 207) menciona “las interacciones son procesos activos entre realidad y sujeto en la construcción de conocimientos, sentimientos y conductas.” Por otra parte se sostiene por Pérez, (2000) que “las interacciones son procesos que favorecen la formación de significados y la propia capacidad de construir y aprender... (p. 213)

Esto se alimenta con lo mencionado por (Abellán, 2007, p. 178) al mencionar que las “interacciones humanas, nunca lo podrán ser de un modo exacto porque presuponen un margen de libertad y autonomía individuales que resisten a toda estadística.”

Los pensamientos y estereotipos que se producen en la práctica docente irán construyendo a los docentes, así mismos, y a los estudiantes como verdaderos partícipes de la esencia de la Universidad, es decir el espacio privilegiado para la humanización. Por otra parte ¿De qué manera el docente puede darse cuenta de que su labor en el enfoque del desarrollo humano tiene un impacto en los profesionales de la enfermería?

La respuesta a esta pregunta no ha sido agotada de acuerdo a los estudios revisados por quien esto escribe, por lo que nos planteamos los siguientes objetivos:

Describir y analizar los relatos de la práctica significativa de las enfermeras egresadas de la generación 1972-1975 de la Facultad de Enfermería y Nutrición de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (FENUASLP).

Proponer reflexiones que realimenten la formación de docente en su práctica educativa desde los elementos significativos de las enfermeras egresadas de la generación 1972-1975 de la (FENUASLP)

Metodología

El estudio fue cualitativo, de tipo descriptivo y con enfoque hermenéutico. Las unidades de análisis fueron 27 relatos de egresados de la FENUASLP que de manera libre respondieron a dos indicaciones: 1) Relata una experiencia significativa de tu experiencia laboral y 2) ¿Qué consejos darías a los docentes que forman alumnos de enfermería, a los alumnos o bien a enfermeras del campo laboral?

La técnica utilizada fue el relato de vida “corresponde a una historia de vida tal y como la cuenta la propia persona”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 281). La recolección de datos se concretó en una publicación formal que fue

apoyada por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El análisis de los datos fue de forma manual atendiendo a las etapas que plantea Taylor y Bogdan (1987) y que se adaptaron de acuerdo a esta investigación, estas fueron: estructuración de datos, fase de descubrimiento, codificación de primer nivel, codificación de segundo nivel y lista final de categorías.

Resultados

Las categorías que emergen después del análisis fueron las siguientes:

Autoestima y reconocimiento social

Se dice que la autovaloración es la clave social de la autoestima y esta implica el que se realice una mirada profunda y un juicio sobre sí mismos. Si lo tomamos como un sentimiento esto va a influir en nuestros pensamientos y estos a su vez en nuestro actuar.

Al respecto se menciona:

Esta autoexperiencia particular tiene efectos profundos en sus procesos de pensamiento, sus emociones, sus deseos, sus valores, sus objetivos y sus maneras de interpretar el significado de los acontecimientos. Es la clave más esclarecedora de los motivos de su conducta. Si usted sabe en qué invierte su autoestima, qué hace para protegerla y cómo afecta a sus elecciones y sus respuestas, ha conseguido un gran nivel de autocomprensión...la autoestima es la disposición a considerarse a uno mismo como alguien competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida y ser merecedor de felicidad...

Branden, 2010, p.p. 53-54

Esto se ve reflejado en uno de los relatos que muestra de manera holista componentes cognitivos, evaluativos y emocionales.

Como decirles lo que cada día haces con el mismo ánimo, con aquellos hermanos que necesitaron de nuestros cuidados, que proporcionados con seguridad de conocimientos, paciencia y amor al prójimo, hicieron de nosotras, seres humanos sensibles, capaces de identificar la necesidad de un paciente, aún sin que lo dijeran.

Eso con el paso del tiempo llena de satisfacción personal, profesional, familiar y social, cuando llega el momento de terminar el contrato laboral en alguna Institución de Salud, no así en nuestra vida personal y familiar, porque ahí siempre seremos Enfermeras hasta el fin de nuestros días.

R-10, p. 45

El componente emocional al mencionar a los pacientes como -hermanos- le da una calidez a su trabajo, así mismo -el amor al prójimo-; este cuidado también se encuentra fundamentado con la seguridad en los conocimientos teóricos y habilidades, como la paciencia. También refleja que su autoestima se ha construido a lo largo del tiempo en su vida laboral y como trasciende a lo familiar. La autoestima tiene dos componentes:

Autoeficacia y autorrespeto. La autoeficacia es la confianza en la eficacia de su mente, en su capacidad de pensar. Por extensión, es la confianza en su capacidad de aprender, de tomar las decisiones y hacer las elecciones adecuadas, y de responder de manera eficaz a los cambios. El autorrespeto es la conciencia de que el éxito, los logros, la satisfacción y la felicidad son algo bueno y natural para usted. La capacidad de supervivencia que confiere esta confianza es evidente, como lo es el peligro de su ausencia.
Branden, 2010 p. 54

En el segundo componente de la autoestima, el autorrespeto, se ubica otro relato:

Repasando mi vida profesional laboré unos cuantos años en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En este medio se conoce a toda clase de personas y también lo conocen a uno y las personas a quien se le da atención nos recuerdan con cariño y agradecimiento. La verdad fui muy bendecida pues tenía la facilidad para que mis pacientes, familiares de pacientes y mis compañeras de trabajo me tuvieran confianza y me contaran su vida, sus anécdotas, sus problemas, sus historias, las cuales a la fecha atesoro grandemente.

R-23, p.84

Tener la satisfacción de lograr la empatía con sus pacientes, con los familiares y con sus pares, no se da de manera natural, es una lucha día a día, donde se pone en juego todo tu ser y la pasión en lo que hace. Como bien se ha dicho de manera coloquial en diferentes espacios, el respeto te lo ganas, siempre y cuando esté de por medio un sentido y una intención en donde priven valores humanos, como lo es el respeto.

La pasión, en el R-23 es un tipo de pasión armoniosa, esta se refiere a una: Internalización autónoma que permite a la persona elegir, abordar una actividad que le gusta, y esta actividad pese a ser muy importante para uno mismo, su presencia no es agobiante y le deja espacio para otros intereses vitales. Las personas se sienten obligadas a realizar la actividad, pero al mismo tiempo, se sienten autónomas y deciden libremente hacerlo.

Vallerand (citado en Lisbona, Palací y Castaño, 2016, p. 165)

El gusto por el trabajo se refleja, tal vez con los regalos y confianza que se manifiestan a la autora del R-23, se puede decir que influye su personalidad y su propia decisión de trabajar bajo este estilo de relaciones, sobre todo porque se trata de una institución de seguridad social, donde la reglamentación es más bien burocrática y con organización vertical. En otro relato se observa también el elemento de pasión armoniosa, esta es dentro del ámbito de trabajo de la docencia al mencionar:

El docente tiene que amar su trabajo y a sus alumnos, disfrutar de ellos y con ellos, alentarlos y pensar que su trabajo trasciende, ya que su desempeño es

multiplicador, debe dominar la materia que enseña, no solo en cuanto a la información, sino también en la manera en que se acerca o promueve los contenidos a sus alumnos.

R-26, p. 96

Aquí existe una valoración de la docencia como una actividad que trasciende de por sí y que es multiplicadora en el desempeño futuro de los egresados, el R-26 internaliza su actividad de tal manera que esta pasión en la parte formativa, puede trascender en el trabajo laboral de los alumnos y de los mismos al insertarse en el mercado laboral; con lo anterior se demuestra que “el ámbito de influencia de la pasión del docente, ocupará un aspecto central en la identidad de la persona” (Lisbona, et al, 2016, p. 166). Todas las condiciones para que esto se produzca puede realimentarse desde el ámbito laboral al educativo.

Imagen Social

La imagen social de la enfermera ha evolucionado con el tiempo, por ejemplo antes se le ubicaba como una profesión eminentemente femenina, ahora sabemos que a partir de la incursión de los hombres, en mayor medida a partir de los años setentas, ya no se le ubica totalmente como femenina

Figueroa y Shufer de Paikin (citados en Samaniego, et al, 2011, p.2) “consideran que la imagen que se tiene de una profesión condiciona las conductas y las experiencias frente a ella, tanto de legos como de profesionales. Conocer esa imagen contribuye a la construcción de la identidad de profesional”.

La formación de enfermeras no es la excepción, no puede escapar a considerar toda la serie de estereotipos que se tiene en torno a la imagen social, se aspira a que se fundamente más en las conceptualizaciones de tipo epistemológico, más que en las funciones por las que la sociedad ha ubicado históricamente y sobre todo hacer más visible su función social. Por ejemplo es raro escuchar que la profesión como gremio debe tener una amplia participación en las cuestiones políticas, tal como lo expresó una participante en los relatos:

Para terminar he de mencionar que a Enfermería nos hace falta politizarnos más y apoyar a los grupos de Enfermeros de nivel nacional que luchan para que tengamos unas mejores condiciones de vida en capacitación y laborales, sabemos de estos grupos y no apoyamos, de ahí que al vernos desunidos, los gobernantes deciden que Enfermería somos ARTESANOS... sería excelente que los sindicatos de la mayoría de los centros de trabajo estuvieran representados por Enfermería como Secretarios Generales ya que somos la mayoría de personal y se obtendrían mayores beneficios para nuestro gremio.

R-13, p. 60-61

Esta expresión habla de la no cohesión en el gremio de enfermería y cómo los otros deciden nuestra posición dentro de la escala de profesiones al mismo

tiempo que manifiesta su deseo de que la enfermera sea quien nos represente en puestos clave.

En otro ámbito del trabajo de Enfermería, un relato menciona:

Esta mujer continuaba quejándose en la oscuridad, y en la hora señalada para suministrarle el medicamento, le ofrecí a mi compañera ser yo quien se lo proporcionara y aceptó. En el momento en que le aplicaba la dosis y ver su rostro, creí notar rasgos conocidos, pero al estar ocupada no averigüé sus datos. Al finalizar mi turno a las 7 de la mañana, escuché la voz de una paciente: “señorita, usted fue la que me ayudó anoche” y al responderle que sí, comenzó a llorar. “¿No se acuerda de mí, L....? Soy la Sra. G...., que le dio asistencia de estudiante en la calle de Iturbide. Una noche me negué a que usted hiciera un té de manzanilla en mi cocina, para tomárselo con una pastilla para un cólico menstrual fuerte que tenía. Perdóneme, y le doy las más sinceras gracias por haberme ayudado...ser enfermera es una profesión de entrega total. Si hay responsabilidad, honestidad y humildad, se pueden cambiar muchas vidas con dosis de buena atención, cariño y amor al prójimo. R-15 p. 65

Esta paciente había sido la persona que le dio asistencia a la autora del R-15 durante toda su carrera, pero el sentimiento que le produce a la enfermera es de satisfacción al importarle más la atención de ese momento y hacerlo con empatía y amor.

Un relato que proviene de una enfermera dedicada a la docencia y al referirse a sus alumnos manifiesta:

Además de estar con ellas supervisando la práctica, también les daba clase en las sesiones clínicas; aquí noté que tenían una preferencia especial para contarme sus situaciones y conflictos de vida, buscaban en mí, la escucha, el consejo y la orientación, aunque yo sentía que era mucha la responsabilidad, sus problemas eran muy fuertes (violaciones, delincuencia, conflictos en las relaciones entre padres, embarazos a temprana edad, etc.)...con lo anterior me di cuenta que me gustaba la docencia, las experiencias me fueron construyendo hacia la práctica educativa, como un proceso complejo en donde el docente, solo es un eslabón de muchos a fin de lograr objetivos de aprendizaje. R-26 p.95

Al respecto se afirma que “la imagen del trabajador parece ser un constructo de difícil definición a través de diferentes contextos”. (Samaniego, et al, 2011, p. 5). Para terminar García, (2015) en su tesis doctoral que la imagen social es una construcción social ligada a la evolución de los cuidados, a los medios de comunicación, a la mirada y percepción de la sociedad y a la mirada interna del propio profesional de enfermería. Este último punto corresponde a la autoimagen y es un recorrido que dentro de la investigación podría ser explorado en otra etapa de la investigación.

Interacciones

Situar la categoría de interacción, es pensar en un proceso activo entre la relatora y los otros. Implica pensar que existen construcciones en donde median, conocimientos, valores, sentimientos y conductas. Es así que la interacción no es un proceso mecánico y el producto sea solo con fines utilitarios. La realidad subjetiva de los relatos ubica a esta categoría, como:

Su visión de la sociedad descansa en la interacción de los individuos, que cristaliza en estructuras como la educación, la economía, la política o la religión sin que, en ningún caso, pueda reducirse la conducta individual o la acción social a una pura coerción de esas mismas instituciones o de la sociedad entendida como un todo, como sostenía DURKHEIM.

Weber (citado en Abellán, 2009, p. 178)

El mismo autor Abellán (2009) menciona, al hablar de la postura de la sociología, que existe una diferencia entre entender y comprender la acción social de las ciencias naturales y las ciencias del espíritu. Las primeras se basan en cuantificar los fenómenos mientras que en las segundas “las interacciones humanas nunca lo podrán ser de un modo exacto porque presuponen un margen de libertad y autonomía individuales que resisten a toda estadística” (p. 178).

Esto se apega a los relatos que conforman la esencia de esta investigación ya que los elementos que los configuran no podrían ser ni comprendidos, ni analizados desde parámetros matemáticos.

Tal es el caso del siguiente relato:

Para llegar a comprender esta interrelación en cada una de las esferas que hacen tan individual a cada uno de nosotros, es necesario contar con voluntad, dedicación, atención y humanidad. Porque las enfermeras tratamos a las personas cuando enfrentan los peores días de su vida, al perder su salud ya sea de forma aguda o crónica, es cuando un paciente agudiza y externa muchas de las improntas que han marcado su vida, enfrentando de muy diversas maneras su estado (negatividad, fortaleza, depresión, optimismo, evasión, enojo etc.) cada uno reacciona ante la enfermedad de una manera distinta y allí estamos para tratar de entenderlo.

R-4, p. 22

En tal fragmento del relato cabe preguntarse ¿Existe una clave o ecuación matemática para que la relatora tenga el cartabón para que la interacción sea exitosa? o bien ¿Para tratar de manera homogénea estos casos de pacientes? ¿Sería suficiente con la voluntad, dedicación, atención y humanidad que la relatora comenta?

Desde la postura weberiana la respuesta categórica es no. La enfermera conceptúa al hombre desde su individualidad y decide tratar de entenderlo de esa manera; aquí es donde es utilizado su margen de libertad y autonomía como profesional de la enfermería.

Es preciso incluir los planteamientos de Weber como clásico, pero también trascender a explicaciones que subyacen al orden social contemporáneo como por ejemplo lo que menciona (Geicsnek, 2011, p.8) que existen tensiones “entre la vida espiritual y material, entre el carácter cultural y social de los hechos, entre las exigencias sociales y las voluntades individuales, entre el ámbito de lo instrumental y lo valorativo”. Luego entonces ¿estas tensiones se convierten en obstáculos o en oportunidades?”

Cierre-apertura

En cuanto a los datos encontrados y que fueron relevantes se encuentra la autoestima, y se refleja cómo este concepto se va construyendo a lo largo de la vida laboral de las enfermeras egresadas en donde además se enfatiza el espacio de posibilidad de la autonomía en sus decisiones.

La imagen social es un concepto en evolución por parte de la misma enfermera (autoimagen) y por parte de los otros con los cuales interactúa al brindar sus servicios, en este momento al hacerse visible, es cuando se va construyendo su imagen, base de su identidad como persona individual y como colectivo. La imagen social, como concepto único, se convierte en imágenes sociales.

Se concluye que las interacciones son el eje de las dos categorías anteriores, ya que en la relación humana como proceso intersubjetivo, en este proceso de comprensión de la acción, median intereses, motivos, sentimientos, valores que son únicos e irrepetibles y no se pueden reducir a un modelo que tome en cuenta a los que demandan el cuidado, a las enfermeras y a los docentes.

Se emiten varias reflexiones hacia los formadores de la profesión de Enfermería que tienen que ver con la inclusión de técnicas e instrumentos de investigación cualitativa, con la recuperación del docente en su crecimiento humano y con enfoques de estudios de egresados más allá de su inserción laboral y destino ocupacional.

Bibliografía

- Branden, N. (2010). La autoestima en el trabajo. Cómo construyen empresas, sólidas las personas que confían en sí mismas. México: Paidós.
- F., S. (2012). Ética de urgencia. México: Ariel.
- García, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- Geicsnek, E. (2001). La vigencia de lo clásico. Reseña de individuo y profesión. El proceso de especialización en las teorías de la modernidad de Max Weber y Georg Simmel de Emiliano Torterola. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 31 (3) p. 8.
- Lisbona, A. P. (2016). ¿Podemos apasionarnos por el trabajo?: una revisión de la pasión para el trabajo. Papeles del Psicólogo. Vol. 37 (83), pp. 165- 169.
- López, J. (2009). Desarrollo humano. México: Trillas.
- McMillan, K. W. (2015). Citar, referenciar y evitar el plagio en la educación. México: Trillas.
- Oceguera, J. e. (2016). La responsabilidad social de la Universidad Mexicana a mitad del siglo XXI. México: Porrúa.
- Reynaga, S. (2003). Educación, trabajo, ciencia y tecnología. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa.
- Samaniego, C. F. (2011). La imagen profesional de Enfermería en su contexto de trabajo y en Comunidad. VII Jornadas Nacionales de debate interdisciplinario en salud y población. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1093/hologramatica_n14_v1pp59_92.pdf.
- Villarreal, M. y. (2016). Experiencias de Enfermería. San Luis Potosí: UASLP.

APRENDIZAJE CONDICIONAL COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTEGRADORA PARA MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE INGENIERÍA

*D.C.E. Sandra Cervantes Niño
M.E. Guadalupe E. Nogueira Ruíz
Dr. Marco Antonio Sánchez Castillo*

Introducción

La calidad de vida con que contamos, es fruto del desarrollo tecnológico y liderazgo científico incorporado a los bienes y servicios, que se traducen en progreso y bienestar tanto social como económico, para lo cual la educación tiene el papel principal. El actual sistema de educación superior a nivel mundial, está sujeto a los grandes cambios sociales, culturales, industriales y políticos que ocurren día con día; así, la globalización de los mercados, ha modificado la naturaleza de las instituciones de educación superior, el contenido de sus programas académicos y sus objetivos de investigación.

Nuestro país presenta importantes aspectos de rezago educativo como el hecho de que nuestros estudiantes cuentan con el conocimiento pero no lo saben aplicar en el momento y situaciones adecuadas, se requieren profesionistas que dirijan adecuadamente la planta productiva a fin de generar bienes y servicios con calidad y eficiencia, que aprovechen los recursos, procesos y tecnologías propias para ofrecer soluciones novedosas a los problemas actuales, que traduzcan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con que cuentan en competencias aplicables a su vida personal y profesional en un contexto de responsabilidad social y sustentabilidad. Por lo anterior, México necesita contar con personal suficientemente preparado capaz de generar conocimiento y desarrollo tecnológico con impacto internacional, con deseos de atender las necesidades locales y al mismo tiempo abierto a los procesos de globalización; para lo cual, las Instituciones de Educación Superior requieren evaluar en dónde están y hacia dónde van.

Así, entre los retos que las Instituciones de Educación Superior presentan se encuentra el transitar de una metodología de enseñanza a una de aprendizaje centrado en el estudiante, el capacitar a sus profesores en estrategias didácticas además de técnicas disciplinares, el desarrollar actitudes de autoaprendizaje e iniciativa en los estudiantes, el integrar el conocimiento teórico con el práctico y flexibilizar los currícula para incluir materias integradoras en donde se aplique conocimiento, se desarrollen habilidades y se valoren competencias para resolver problemas reales del sector productivo. Ante lo cual, las IES nacionales establecen procesos de mejora continua a fin de garantizar que sus egresados cuenten con las competencias que los conviertan en excelentes profesionales.

Reflexionar sobre lo anterior, condujo a la decisión de que también los profesores podemos actuar; que no debemos esperar a que las autoridades indiquen ahora cuál es la tendencia educativa o si debemos aplicar estrategias

nuevas que no comprendemos, es fundamental en principio identificar y conocer las intenciones educativas (modelo educativo) y, de acuerdo con ello, decidir cuál estrategia contribuirá mejor a la formación de nuestros estudiantes y futuros profesionistas que les permitan cumplir con éxito su misión.

Planteamiento del Problema de Investigación

Se definió el problema de investigación a través de un trabajo colegiado entre autoridades, profesores y estudiantes del Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Alimentos (IA) de la Facultad de Ciencias Químicas (FCQ) de la UASLP; quienes empleando el método de Consultoría Integral Colaborativa identificaron la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje centrado en el estudiante para la integración del conocimiento en las materias teórico-prácticas del área de procesos industriales de Ingeniería en Alimentos. En atención a esta necesidad, se decidió el realizar la presente investigación educativa que permitió a las materias teórico-prácticas del área de procesos industriales de Ingeniería en Alimentos de la UASLP transitar de una metodología de enseñanza a una de aprendizaje centrado en el estudiante, con el consecuente impacto en la integración del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes, traducidas en capacidades y competencias profesionales por parte del estudiante.

La investigación se realizó bajo el supuesto de que el empleo de una estrategia de aprendizaje innovadora denominada Aprendizaje Condicional Cooperativo (ACC), fundamentada en el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Basado en Problemas (ABP), favorece el desarrollo de competencias que habilitan adecuadamente al estudiante para resolver problemas del sector productivo. Se planteó como objetivo el contribuir en la formación integral de los estudiantes de Ingeniería en Alimentos de la UASLP, desarrollando competencias profesionales adecuadas que favorezcan su inserción en el sector productivo, a través del desarrollo y aplicación de una estrategia pedagógica denominada Aprendizaje Condicional Cooperativo (ACC), aplicada en los laboratorios del área de procesos industriales.

Para cumplir con lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos específicos: Establecer un modelo educativo para el programa de Ingeniería en Alimentos, que sirva de guía a la definición e implementación de la estrategia de aprendizaje propuesta.

Identificar y definir las competencias profesionales del área de procesos industriales de Ingeniería en Alimentos.

Establecer una estrategia pedagógica que reúna elementos del Aprendizaje Cooperativo (AC) y del Basado en Problemas (ABP) que, aplicada a materias teórico – prácticas, favorezca el desarrollo de habilidades y la integración de conocimientos, a fin de generar progresivamente las competencias requeridas por el Ingeniero en Alimentos para la solución de problemas.

Aplicar la estrategia Aprendizaje Condicional Cooperativo, a la materia teórico-práctica de Procesamiento de Productos Lácteos y reestructurar sus prácticas

de laboratorio, a fin de evaluar el impacto en el desarrollo de competencias de los estudiantes para resolver problemas de interés del sector productivo. Contribuir a la capacitación de los profesores del PE de Ingeniería en Alimentos y difundir la estrategia propuesta.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

La Figura 1 describe las principales etapas de la intervención educativa efectuada al Programa de Ingeniería en Alimentos de la UASLP.

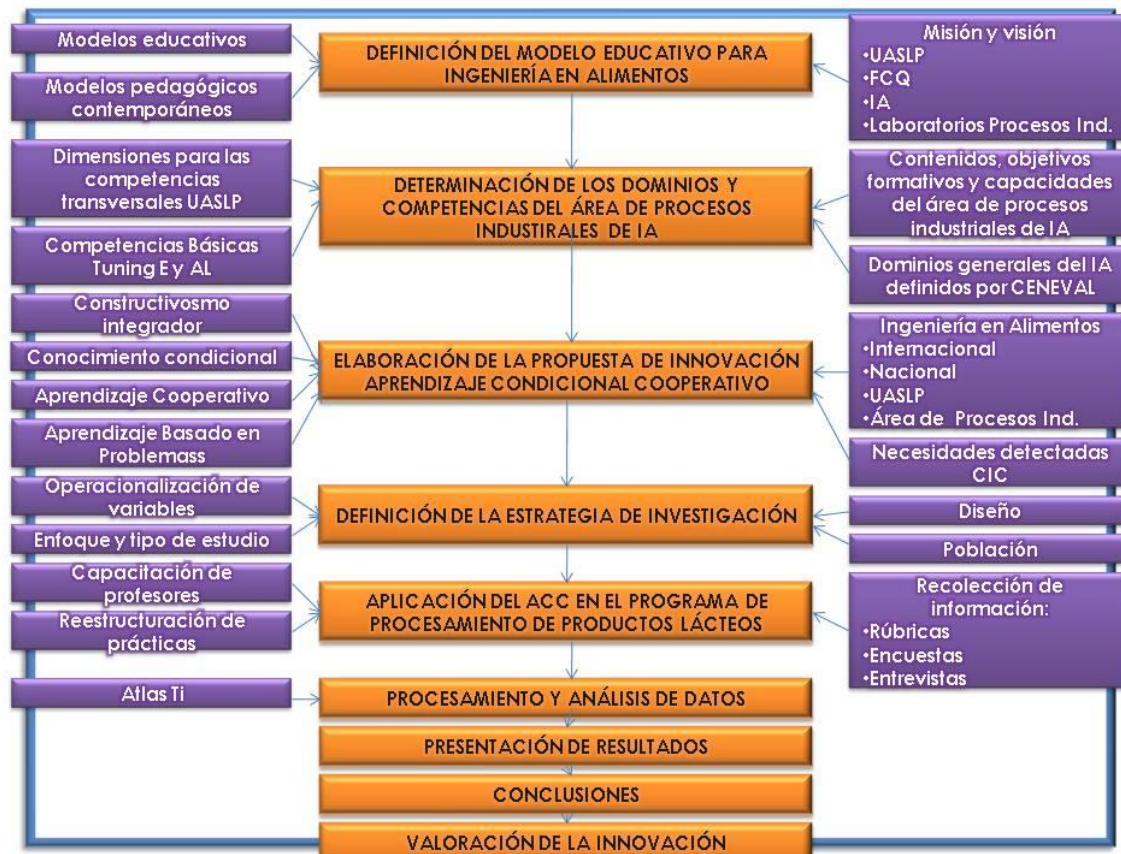


Figura 1. Estrategia de Intervención Educativa.

Propuesta del autor

Cada una de las etapas indicadas, llevó un proceso de construcción independiente:

Primera etapa. Con el propósito de conocer las intenciones educativas institucionales, se definió un modelo educativo coherente con el Plan de Desarrollo y la normativa de la UASLP, que integró las bases filosóficas (antropología filosófica, fines, valores y medios) y pedagógicas (modelo pedagógico, orientación psicológica y pedagógica, perfil del docente, perfil del alumno, metodología didáctica, concepto de aprendizaje y de evaluación) necesarias para la formación de los futuros Ingenieros en Alimentos, que serán de gran utilidad para guiar las actividades académicas de los profesores del

programa haciendo posible con ello una mejora de la calidad del PE y de la FCQ.

Segunda etapa. Se enfocó a conocer las tendencias pedagógicas actuales a nivel global: la revisión del origen, fundamento, ventajas y puntos críticos del enfoque por competencias aplicado a la educación superior, lo que permitió formar un criterio objetivo, respecto a la pertinencia de su implementación en la currícula del PE de IA. Adoptada esta postura, se definieron las competencias a desarrollar en el área de procesos industriales de Ingeniería en Alimentos. Para lo cual, se tomaron como base las dimensiones que la UASLP asignó a las competencias profesionales transversales que forman los currícula de sus PE. Adicionalmente, se consideraron las competencias básicas de los proyectos Tuning Europa y América Latina, los dominios del egresado de Ingeniería en Alimentos definidos por CENEVAL, así como los objetivos formativos y capacidades a evaluar en IA incluidos en el Plan de Desarrollo vigente.

Tercera etapa. A fin de desarrollar en los estudiantes las competencias profesionales definidas, surgió la inquietud de proponer un cambio, que inició con la aplicación de dos estrategias ya conocidas y estudiadas de manera independiente: el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y culminó con la generación de una estrategia innovadora centrada en el estudiante: el Aprendizaje Condicional Cooperativo, que se puede aplicar a materias teórico-prácticas de muy diversas disciplinas, dado que establece sus propios fundamentos, metodología, roles, guías, características de aplicación y sistema de evaluación.

Para el logro de lo anterior, el ACC propone reorientar progresivamente las prácticas de laboratorio, donde los estudiantes parten de problemas modelo, hasta alcanzar la resolución de problemas reales planteados a partir de situaciones del sector social o productivo de la región; siempre bajo el acompañamiento de sus profesores, quienes observan y registran en las tablas de observación diseñadas para tal fin, las habilidades, actitudes, valores y capacidades que permiten inferir las competencias desarrolladas. Se realiza una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, adicional a una presentación y discusión de resultados ante los profesores y usuario del problema planteado. Finalmente, se aplica una encuesta que permite al estudiante autoevaluarse además de valorar el curso, a sus compañeros, al profesor, así como el alcance de las estrategias pedagógicas aplicadas (AC, ABP y ACC).

Cuarta etapa. Se estudió la aplicación de la estrategia pedagógica propuesta en la materia teórico-práctica de Procesamiento de Productos Lácteos impartida en el octavo semestre de IA, considerando como Variables o conceptos fuerza independientes: al Aprendizaje Cooperativo y al Aprendizaje Basado en Problemas y como Variables dependientes: al Desarrollo de habilidades y competencias así como a la Integración y aplicación del conocimiento.

En esta investigación se empleó un enfoque mixto de acción denominado Cual-cuan con un tipo de estudio longitudinal de evolución de grupo o cohorte, el proyecto atendió al diseño de investigación – acción de tipo práctico, con un

proceso de implementación de presencia – ausencia; en donde se aplicó el ACC a tres grupos de estudiantes denominados grupos de intervención y se analizaron los resultados generados, en comparación con un grupo control que no aplicó el método propuesto. De esta forma, un total de 73 estudiantes de Ingeniería en Alimentos, formaron parte de esta intervención.

Los instrumentos de recolección de información fueron tres tablas de observación por parte del profesor (Tabla de observación del Aprendizaje Cooperativo, del Aprendizaje Basado en Problemas y de las Competencias desarrolladas), encuestas a estudiantes (fundamentadas en las variables y su operacionalización) y entrevistas semiestructuradas a egresados de IA.

Quinta etapa. Con los datos proporcionados por los instrumentos de recolección de información, se obtuvieron frecuencias y porcentajes a partir de las encuestas a estudiantes así como códigos de información a partir de las entrevistas a egresados (a través de programa de análisis cualitativo Atlas Ti 6.2.26, con el que fue posible obtener mapas o redes de información mediante un proceso de codificación y clasificación de los comentarios emitidos). Se interpretó e integró la información de los datos cuantitativos y de las redes del análisis cualitativo, a fin de generar metainferencias, resultados y conclusiones.

RESULTADOS

Se cumplieron los objetivos propuestos, se diseñó una metodología para determinar el modelo educativo y pedagógico que rigen un Programa Educativo; a partir de allí, se determinó el modelo educativo que guiará las actividades de los profesores y estudiantes que intervienen en IA. El contar con un modelo educativo sentó las bases para las etapas siguientes, dado que en principio, lo más importante fue saber qué tipo de ser humano se pretende formar, para así determinar, cuál modelo pedagógico, estrategias didácticas y enfoque educativo son los más adecuados para la formación de los estudiantes. Si bien estos modelos se desarrollaron para el programa de Ingeniería en Alimentos, perfectamente se pueden aplicar a otros PE que compartan su filosofía.

Se planteó una metodología para identificar las competencias profesionales que deben ser desarrolladas en las materias teórico-prácticas de IA y se determinaron las mismas.

Se generó una estrategia pedagógica innovadora denominada Aprendizaje Condicional Cooperativo (ACC), que se enmarca en los modelos educativo y pedagógico propuestos para el PE de IA y se fundamenta en el modelo constructivista integrador que, apoyado principalmente por el método de Aprendizaje Cooperativo y empleando la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas, logra en los estudiantes de materias teórico-prácticas generar conocimientos del tipo condicional (declarativo + procedimental), que permitirán a los estudiantes saber cuándo y por qué tomar decisiones así como plantear y resolver problemas, además de desarrollar en ellos habilidades, capacidades,

actitudes y valores; es decir, competencias, que los conviertan en seres humanos plenos e íntegros y profesionistas proactivos, conscientes de las necesidades de su entorno y motivados para aportar sus fortalezas en beneficio de la sociedad. (Fig. 2).



Fig. 2
Fundamento teórico
del Aprendizaje
Condicional
Cooperativo

Propuesta del autor

Como propuesta de innovación educativa centrada en el estudiante, el Aprendizaje Condicional Cooperativo plantea el beneficio de interactuar permanentemente con los ámbitos disciplinar, curricular, contextual, teórico y profesional, (Fig. 3), lo que permite al estudiante y al profesor transitar permanentemente entre ellos y realimentar en todo momento el proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades, actitudes, valores y competencias que trasciendan en un aprendizaje para toda la vida.

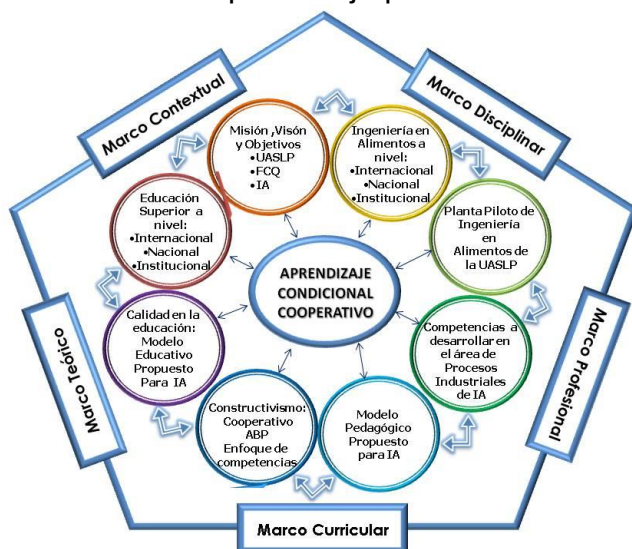


Fig.3
Marco Referencial
del Aprendizaje
Condicional
Cooperativo.

Propuesta del
autor

Adicionalmente, se presentó como variante el Aprendizaje Condicional Cooperativo de transición, que fue una excelente alternativa para la transición de un sistema de enseñanza tradicional a un sistema de aprendizaje centrado en el estudiante.

Como parte de los resultados presentados por los instrumentos de recolección de información se tiene que el liderazgo compartido fortalece las relaciones interpersonales, enfocadas al logro de objetivos comunes en un verdadero

trabajo colegiado, donde cada persona aporta lo mejor de sí y ayuda a crecer a los demás. Adicionalmente, la forma de trabajar donde el estudiante tiene la oportunidad de identificar, definir y resolver problemas reales en el laboratorio, favorece el desarrollo de competencias, ya que propicia el que planteen y delimiten el problema; propongan y discutan su plan de acciones óptimo; realicen y monitoreen la práctica; evalúen los resultados y propongan correcciones, logrando con ello desarrollar habilidades, actitudes y capacidades, es decir, competencias, que le servirán en su vida profesional.

CONCLUSIONES

El definir un modelo educativo y un modelo pedagógico, soportados por una filosofía basada en el logro de la visión y misión particular del PE de Ingeniería en Alimentos, de la FCQ y de la UASLP, es de gran utilidad para los profesores del mismo, ya que permite tener claro qué tipo de ser humano se desea formar, además de cómo y por qué hacerlo, lo cual encauza los esfuerzos de la comunidad académica en una misma dirección. Tanto el modelo educativo como el modelo pedagógico planteados, pueden ser aplicados a otros programas educativos del área de la ingeniería que compartan la filosofía de la UASLP.

El contar con las competencias específicas a desarrollar en el área de Procesos Industriales de Ingeniería en Alimentos, permite a sus profesores reestructurar los programas y la metodología didáctica de las materias a fin de que los estudiantes del PE logren desarrollarlas.

A través de esta investigación, se generó una estrategia pedagógica importantísima que sin duda contribuirá a la integración de conocimientos teórico-prácticos y al desarrollo de competencias que los estudiantes de nuestro país adolecen. Tanto a nivel nacional como internacional se han realizado ejercicios de aplicación ya sea del Aprendizaje Cooperativo o del Aprendizaje Basado en Problemas, sin embargo, el método propuesto ofrece el hecho de potenciar el impacto de ambas estrategias y lograr una sinergia que se traduce en el desarrollo de aprendizaje de tipo condicional, que permitirá al estudiante saber cómo, cuándo, dónde y para qué aplicar el conocimiento con que cuenta.

De este modo, el Aprendizaje Condicional Cooperativo:

Considera a los estudiantes como seres autónomos, activos, propositivos, que saben identificar, plantear y resolver problemas tomando las decisiones más correctas; con capacidad crítica y autocrítica, asertivos, reflexivos, capaces de asumir las consecuencias de sus actos y de redireccionar en caso necesario, lo cual genera en ellos competencias, motivación, autoestima y un deseo de aprender por sí mismos, logrando lo que se denomina aprendizaje para toda la vida.

Contribuye a la integración de conocimientos en las materias teórico-prácticas dado que los problemas a resolver en las primeras prácticas del curso, se

diseñan y plantean colegiadamente entre el profesor de teoría y el instructor de laboratorio.

El atender al final del curso un problema real planteado por el sector social o productivo, permite establecer vínculos con empresas específicas, lo cual trae beneficios al estudiante involucrado en la resolución de los mismos, a la empresa y a la institución.

Provoca en los estudiantes la transición de ser una persona reactiva, que espera indicaciones para solucionar situaciones, imprevistos o problemas, a ser una persona proactiva, que además de resolverlos puede preverlos o anticiparse a fin de evitarlos, esto es una de las competencias más requeridas para la formación personal del individuo así como para su desempeño profesional.

Propicia que el estudiante realice una autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor y del proceso de aprendizaje, lo que permite tomar conciencia del logro o nivel de avance en el desarrollo de competencias personales y profesionales.

Convierte al profesor en mediador del aprendizaje, que sepa transmitir adecuadamente la dinámica a seguir, que observe permanentemente e intervenga pertinentemente en el desarrollo de las prácticas, lo que le permite retroalimentar y reconocer logros oportunamente con la consecuente percepción de los estudiantes de que pueden ir más allá, generando una actitud proactiva y propositiva que se traduce en la capacidad de aprender a aprender.

Aporta un método para el planteamiento de un problema, cuyo fundamento es el método científico, así como un sistema de trabajo cooperativo para el logro de metas comunes. Adicionalmente, propicia que los estudiantes reflexionen acerca de sus acciones lo que les permite redireccionar y actuar de manera diferente en la próxima ocasión, lo cual coincide con la teoría de Dewey del aprendizaje por experiencias.

Aplicar el Aprendizaje Condicional Cooperativo, como estrategia pedagógica para materias teórico-prácticas, no representa costos adicionales para la institución ni para el laboratorio en cuestión, dado que los insumos a emplear para la resolución del problema, son, en su mayoría proporcionados por los mismos estudiantes.

Aportes

Esta investigación aporta el Aprendizaje Condicional Cooperativo, que es una estrategia pedagógica innovadora que puede ser aplicada a diversas materias teórico-prácticas de instituciones educación media superior y superior ya que incluye: definición; fundamento teórico; alcance; perfil, actividades y guía de los protagonistas (profesor y estudiantes); metodología de aplicación; rúbricas de observación y sistema de evaluación.

De acuerdo a los criterios de Rivas Navarro (2000), el Aprendizaje Condicional Cooperativo es una innovación internamente generada, donde, a través de un

diagnóstico e investigación - acción docente, se llega a la incorporación de algo nuevo que mejora el aprendizaje y formación de los estudiantes a la vez que soluciona un problema previamente identificado. Así, la propuesta presentada, cumple con todos los atributos para denominarla como innovación viable de ser multiplicada para lograr transformar la realidad del entorno académico de los estudiantes de Educación Media Superior y Superior.

Cabe mencionar que gracias a que la estrategia Aprendizaje Condicional Cooperativo tiene claridad conceptual y procedimental además de ser divisible y compatible, representa un beneficio potencial, dado que mejora el rendimiento académico de los estudiantes; por ello, en la FCQ de la UASLP se han realizado ya cursos de capacitación para que profesores tanto de teoría como de laboratorios de los cinco Programas Educativos que en ella se imparten, conozcan los elementos y herramientas que conforman la propuesta para integrarla en todas las materias teórico prácticas correspondientes.

La metodología empleada para cada etapa del proceso de innovación representa un importante aporte adicional ya que hace muy factible la reproducción del mismo. Por lo que propuestas como esta, aportan e impactan en gran medida el cumplimiento de las funciones sustantivas del Sistema Educativo Mexicano, pues llevan a la práctica los principios, objetivos y estrategias para cumplir su misión en la formación de los profesionales que el país requiere.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



REFERENCIAS

- Amaya Guerra, J. (2002/2006). Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista. México: Trillas.
- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999/2000). La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo. México: ANUIES.
- Argudín, Y. (2005/2006). Educación Basada en Competencias. (2ª. Reimpresión). México: Trillas.
- Arriola Miranda, A. (2007/2009). Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción. México: Trillas-ITESM.
- Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. y Tudela, P. (2008). Las Competencias para el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada. España. pp. 1- 44.
- Barell, J. (1999). El aprendizaje Basado en Problemas: Un enfoque investigativo. Buenos Aires: Manantial.
- Barnett, R. (1992). Improving Higher Education. Cap 9. En The Society for Research into Higher Education & Open University. UK. ¿La práctica nos torna más perfectos? Traducción Pedro Lafourcade.
- Barnett, R. (2001). Competencia y Resultados. Cap 5. En Los límites de la Competencia: El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bellochio, M. (2010, Noviembre). Evaluación de Modelos Educativos. Curso impartido a profesores de la UASLP. Dirección de Educación Continua de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). SLP. México
- Bellochio, M. (2010). Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. (2ª. Ed.). México: ANUIES - UAC/UACJ.
- Castellanos González, L.M. y Hernández Foreira. (2010). Una alternativa metodológica innovadora para formar y evaluar competencias a través de proyectos de curso en las carreras de ingeniería. Revista Educación en Ingeniería. Diciembre de 2010. (10), pp 37-48. Publicada en línea por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería -ACOFI- Recuperado del sitio: http://www.acofi.edu.co/revista/Revista10/2010_II_61.pdf
- Centro de Evaluación y Diagnóstico Marista. (1990). Tipos de Conocimiento Importante en la Metacognición. Recuperado del sitio: <http://www.educadormarista.com/descognitivo/MARZDIM2.HTM>.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del Debate Curricular. Aprendizajes básicos y competencias estándares. Segunda reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO.
- Coll, C. y Solé, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. Cap. 1. En El constructivismo en el aula. (18ª Ed.). Barcelona, España: Graó.
- Johnson, D. y Johnson, R. Cooperative Learning Institute. Codirectores. Disponible en: <http://www.co-operation.org>.
- CORE, Cualificación, Oportunidad y Reconocimiento para la Empleabilidad (2011, Junio 23). Disponible en <http://www.proyectocore.net>
- CUMex. Consorcio de Universidades Mexicanas (2005, Mayo). Relatoría de la Coordinación General del CUMex del Taller: La Metodología Tuning para el Análisis

de Comparabilidad de Programas Educativos. San Luis Potosí, México. Recuperado del sitio:

<http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/relatoriaTALLER.pdf>

CUMex. Consorcio de Universidades Mexicanas (2011, marzo). Reunión de representantes de las instituciones-miembro del CUMex para desarrollar Proyectos de Fortalecimiento del Consorcio en tres vertientes. Noticia del día 10 marzo 2011, Recuperada del sitio: <http://www.cumex.org.mx/noticias/noticia.php?noticia=0145>.

Delors, J. (1996/1997). Los Cuatro Pilares de la Educación. Cap 4 en La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: Correo de la UNESCO.

Dewey, John (1989). Cómo Pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. España: Paidós.

Díaz Villa, M., Valencia González, G., Muñoz Martínez, J., Vivas, D., Urrea, C., Chilito Ordoñez, E. (2006). Nociología de las competencias: Referentes Básicos de la noción de competencias. Cap. II del Libro: Educación Superior: Horizontes y Valoraciones. Colombia: ICFES. Universidad de San Buena Ventura.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (2ª Ed.). México: Mc. Graw Hill.

Dutch, B. J., Groh, S.E. y Allen, D. E. (2001). The Power of Problem Based Learning. Sterling Virginia, USA: Stylis Publishing.

EEES. Espacio Europeo de Educación Superior:

Declaración de La Sorbona. (1998, Mayo). París, Francia.

Declaración de Bolonia (1999, Junio). Bolonia, Alemania.

Declaración de Praga. (2001, Mayo). Praga, República Checa.

Comunicado de la Conferencia de Berlín (2003, Septiembre). Berlín, Alemania.

Comunicado de la Conferencia de Bergen (2005, Mayo). Bergen, Noruega.

Comunicado de la Conferencia de Londres. (2007, Mayo). Londres, Inglaterra.

Comunicado de la Conferencia de Louvain. (2009, Abril). Lovaina, Bélgica.

Declaración Budapest-Vienna. (2010, Marzo). Budapest, Hungría – Viena, Austria.

Escribano González, A. (2008). Tutoría y Mediación en el Aprendizaje Basado en Problemas. Cap. 6. En El Aprendizaje Basado en Problemas. Ed. Narcea.

Ferreiro Gravié, R. (2003/2007). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender. México: Trillas.

Ferreiro Gravié, R. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar: Aprendizaje Cooperativo. México: Trillas.

Flores Ochoa, R. (1994). El campo científico de la Pedagogía. Cap. 7 y Modelos Pedagógicos Cap 9. En el libro Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa Fé de Bogotá: Mc. Graw Hill.

General Introduction and Stage 2. Competency Standards for Professional Engineers, Engineering Technologists and Engineering Associates. (2003)

Australian Engineering Competency Standards. (3ª Ed.). Australia: Engineers.

Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). Educar por competencias. Madrid: Morata.

Reseña por Moreno Olivos, T. (2010). Competencias en Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Enero-Marzo 2010, 15 (44), pp. 289-297. Del sitio:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44017&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44017.pdf>

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. España. Universidad de Deusto Bilbao - RGM.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la Investigación (3ª Ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª Ed.). México: Mc Graw Hill.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). 16 (48), pp. 243-266. Enero-Marzo 2011. Recuperado del sitio:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART48010&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n048/pdf/48010.pdf> .

ITESM. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). Historia del ABP. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Vicerrectoría Académica. Disponible en:
http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/historia.htm

ITESM. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Dirección de investigación y desarrollo educativo. Vicerrectoría Académica. Recuperado del sitio:
<http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

Kelly, O.C. y Finlayson, O.E. (2007). Providing solutions through problem-based learning for the undergraduate 1st. year chemistry laboratory. Chemistry Education Research and Practice, 2007, 8 (3), pp. 347-361. UK: The Royal Society of Chemistry. Recuperado del sitio: http://www.rsc.org/images/kelly%20final_tcm18-94355.pdf

Kirsop, P., Pulham, C., McNab, H. y Low, M. (2011). Problem Based Learning in the Chemistry Laboratory. The University of Edimburgh. Recuperado del sitio:
<http://www.ed.ac.uk/schools-departments/institute-academic-development/learning-teaching/staff/funding/previous-projects/may-2010/problem-based-learning>

Llorens Molina, J.A. (2010). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el cambio metodológico en los trabajos de laboratorio. Quím. Nova. 33 (4). Universidad Politécnica de Valencia. Versión digital: São Paulo, Brazil: Scielo. (2010). Recuperado del sitio:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422010000400043&script=sci_arttext

Müller Solger, H. (2003, Mayo). Presentación del Ministro de Educación y Ciencia de Alemania, en la Conferencia de Lanzamiento de la Segunda Fase del Proyecto Tuning Educational Structures. Bruselas, Bélgica.

Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Modelos innovadores en la formación inicial Docente. Red Docente de América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO.

Nogueira Ruiz, G. E. (2008). Aprendizaje en el Proyecto de Diseño: Una propuesta de innovación educativa. Tesis de Maestría en Educación no publicada. Universidad Marista de SLP. México.

Ram, Preetha (1999). Problem-Based Learning in Undergraduate Education: A Sophomore Chemistry Laboratory in Emory University, Atlanta. Journal of Chemical Education. 76 (8). August 1999. Recuperado del sitio:
<http://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed076p1122>

Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. (2004). Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007. España: Universidad de Deusto Bilbao - RGM.

Rivas Navarro, M. (2000), Innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias. España: Síntesis. Adaptado por Nogueira Ruiz, G.E. (2010). Disponible en: <http://www.slideshare.net/lupenogueira/20-rivas-navarro-los-atributos-y-tipologia-de-las-innovaciones-educativas>

Schunk D. H. (1997). Teorías del Aprendizaje (2ª Ed.). Estado de México: Prentice Hall Inc.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012. México: Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos. Recuperado del sitio: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Sola Ayape, C. (2005/2006). Aprendizaje Basado en Problemas. México: Trillas: ITESM.

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Revista Herramientas, (I) 56, (pp. 20-30) y (II) 57, (pp. 8-14).

Tovar González, R. M. (2007). Constructivismo práctico en el aula. México: Trillas.

Tuning AL. Información disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=52&Itemid=76>

Tuning Europa. Información disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración Mundial Sobre la Educación Superior, (1998, octubre). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia.

Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa (7ª Ed.). México: Prentice Hall.

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL NIVEL SUPERIOR EDUCATIVO MEXICANO

Ma. Esther Orta Martínez, UTAN
Estherorta@hotmail.com

RESUMEN.

En el presente artículo se reflexiona sobre la necesidad de la formación en derechos humanos en la enseñanza en el nivel superior educativo mexicano, de acuerdo con el criterio de las Naciones Unidas y los organismos nacionales y locales, que velan por su promoción y defensa. Por otro lado, se comenta la escasa incidencia de asignaturas de derechos humanos en las instituciones de nivel superior en México.

Así mismo se analiza las posturas de los diversos organismos defensores de los derechos humanos en la educación universitaria, con la finalidad de identificar los avances que en esta materia se han realizado.

PALABRAS CLAVE: Educación en derechos humanos, enseñanza universitaria, nivel superior, Unesco.

ABSTRACT:

This article reflects on México's universities needs in Human Rights academic formation, according with U.N. and local organization's criteria, which look after it's promotion and defense. On the other side, it addresses the lack of Human Rights related subjects on superior level institutions in México.

It also analyzes the positions of the various human rights organizations in university education, in order to identify the progress made in this area.

KEYWORDS: Human rights education, university teaching, superior level, UNESCO.

INTRODUCCIÓN.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, señala que el respeto hacia los derechos humanos de cada persona es un deber de todos. Todas las autoridades en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos reconocidos en favor del individuo.

Por lo anterior el respeto, ejercicio y promoción a los derechos humanos contribuye a generar una convivencia armónica en la sociedad, la universidad tiene el compromiso de formar personas capaces de enfrentar los retos

sociales que el mundo laboral les presentará al término de su carrera; los jóvenes que egresan, deben contar tanto con herramientas laborales como cívicas, para contribuir a formar una sociedad mejor, es decir, la universidad tendría que formar seres humanos respetuosos de los derechos de los demás, no únicamente basarse en las materias con temas relacionados directamente con la licenciatura que estudian, sino que deben incluir materias con temas que contribuyan a su formación cívica, particularmente en el conocimiento de los derechos humanos.

La UNESCO, en la declaración mundial sobre la Educación Superior en celebrada en julio de 2009, señaló lo siguiente: “Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos”.

Por ello, las instituciones educativas deben contribuir a preparar en sus aulas, a profesionistas aptos para ejercer la profesión, con un elevado compromiso social.

En la actualidad podemos observar en nuestra sociedad, el abuso a los derechos de los demás y los conflictos resultado de ello, es así que en primaria y secundaria se llevan a cabo programas establecidos en la curricula que tienen como objeto la promoción y aplicación de los derechos humanos.

Según Willem (2006) la universidad ha sido creada con la pretensión de integrar al ser humano con el universo donde vive e interactúa, en ésta se concentra la formulación de conocimientos y hacia ella se dirige para aprender a utilizar dichos conocimientos.

Sin embargo, en el nivel superior son pocas las materias curriculares que obligan al docente a abordarlos y relacionarlos, no existiendo razón alguna para no hacerlo, ya que los estudiantes universitarios deben conocer sus derechos y deberes como elemento primordial de una sociedad democrática.

Pero como menciona Acosta (2014), el paradigma imperante de las políticas públicas de los últimos años, se ha concentrado en el supuesto típico de las teorías del rational choice, de que tanto los individuos como los grupos y las instituciones, sólo pueden cambiar mediante un esquema de estímulos y recompensas al desempeño.

El condicionamiento del financiamiento institucional y de los salarios individuales al cumplimiento de ciertas metas ha provocado el fenómeno del “soborno de los incentivos”, es decir, el intercambio de acciones por el

cumplimiento de metas, bajo el supuesto de que ello generará tarde o temprano cambios positivos en el desempeño de las instituciones y de los individuos.

Por ende, es indispensable una educación universitaria que incluya de manera determinante el aspecto axiológico, toda vez que la misión de la educación superior, es formar profesionales que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de la sociedad.

DESARROLLO.

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, con el objeto de promover la aplicación de programas de educación en derechos humanos en todos los ámbitos del sistema educativo.

Dicho programa mundial, tiene por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Se gestó en tres etapas, la primera etapa (2005-2009) se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. Se elaboró por un amplio grupo de profesionales de la educación y los derechos humanos de todos los continentes; en él se propone una estrategia concreta y orientación práctica para la implementación de la educación en derechos humanos a nivel nacional.

La segunda etapa del Programa Mundial (2010-2014, se centra en la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores.

Finalmente la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, en el refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y la promoción de la formación en derechos humanos específicamente para los profesionales de los medios de comunicación y periodistas.

La respuesta de México, por parte de la misión permanente se describe en un documento un informe de la evaluación sobre la ejecución de la segunda etapa del Programa Mundial para la Educación de los Derechos Humanos, mediante oficio de fecha 29 de mayo 2015.

A continuación, algunas de las preguntas que contiene el documento:

¿Se han adoptados legislaciones pertinentes, planes de acción, programas de estudio y políticas de administración?

¿Se ha asignado recursos adecuados a los mecanismos de coordinación que aseguren, la coherencia y rendición de cuentas?

¿Se ha difundido los derechos humanos como un tema transversal en las disciplinas académicas?

¿Se han aprobado declaraciones de políticas explícitas y compartidas que protejan los derechos humanos de todos los actores de la educación superior?

Preguntas a las cuales el gobierno mexicano contesta, que se han implementado dichas acciones en las Universidades Interculturales de México, pero nada dice del resto de las universidades que forman el nivel superior en el sistema educativo mexicano.

De lo anterior, es posible apreciar que falta mucho por hacer en materia educativa de los derechos humanos.

A nivel nacional se destaca la existencia de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, institución que en México se encarga de su difusión y protección, teniendo entre otras facultades, las siguientes:

Recibir quejas de presuntas violaciones a derechos humanos;
Conocer e investigar a petición de parte, o de oficio, presuntas violaciones de derechos humanos, por actos u omisiones de autoridades administrativas de carácter federal, entre otras.

Al respecto, dicho organismo revisa casos, en los que se violan los derechos humanos, por empresas y ciudadanos, que en un claro desconocimiento y nulo respeto a la ecología no calculan los daños directos e indirectos que esto implica.

Como ejemplo de actuación, se presenta el siguiente caso:

Se emite la siguiente recomendación respecto de un caso en particular:

“1/211 recomendación No. 10/2017, sobre la violación a los derechos humanos a un medio ambiente sano, saneamiento del agua y acceso a la información, en relación con la contaminación de los ríos Atoyac, Xochiac y sus afluentes, en agravio de quienes habitan y transitan en los municipios de San Martín Texmelucan y Huejotzingo, en el estado de Puebla y en los municipios de Tepetitla de Lardizábal, Nativitas e Ixtacuixtla de Mariano Matamoros, en el estado de Tlaxcala. Ciudad de México, a 21 de marzo de 2017.

El 29 de julio de 2011, esta Comisión Nacional recibió el escrito de queja que presentaron 16 personas (Q), en contra de autoridades federales, estatales y locales, por actos y omisiones en perjuicio de los habitantes del ASE, por la contaminación ambiental de la sub-cuenca hidrológica del Alto Atoyac, particularmente de los Ríos Atoyac y Xochiac y sus afluentes, presuntamente derivado del desarrollo industrial y crecimiento desmesurado de la región.

Manifestaron que el crecimiento incontrolado en la región, urbano industrial y agrícola, ha causado que los residentes de las comunidades inmersas en la misma presenten problemas por la “coexistencia contradictoria” de usos de suelo, el abuso de los recursos naturales, irregularidades en la construcción y operación de drenajes industriales, entre otros; situaciones que han originado contaminación de cuerpos de agua y el aumento del riesgo de exposición de la población a compuestos tóxicos; destacando una ausencia de estrategias en el proceso paulatino de urbanización e industrialización.”

Lo anterior nos ayuda a reflexionar sobre el sistema de valores que impera en nuestra sociedad, los cuales se adquieren en buena parte desde la escuela, en el caso específico, la protección del medio ambiente forma parte de los derechos humanos, como lo señala el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que a la letra dice: “Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho. El daño y deterioro ambiental generará responsabilidad para quien lo provoque en términos de lo dispuesto por la ley”.

De tal manera que en el caso que se narra, se evidencia la clara violación de este derecho, por parte de los demandados, tanto autoridades como empresas privadas, que anteponen sus intereses económicos a los de la sociedad, sin importar el deterioro ecológico que esto ocasiona y la afectación directa a la salud de las personas que habitan o transitan por las comunidades afectadas.

Con sólo este caso documentado por la autoridad antes descrita, podemos constatar la carencia de valores, como el respeto, y la solidaridad entre otros, por parte de quienes en aras de obtener un beneficio económico, pasan por encima de los derechos de los demás.

En este punto la Secretaría de Educación Pública, a través de la a Subsecretaría de Educación Superior (SES), establece que la educación superior será de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa.

Por lo que los egresados de las universidades mexicanas deben contar con los elementos necesarios para estar acordes a los fines de la educación superior, pregonados por las autoridades federales en este caso, así mismo, la

educación debería abracar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana. Una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos significa que éstos se aplican a lo largo y ancho del sistema educativo y por todo el proceso en que individuo permanece en la escuela para hacerlo palpable en su vida cotidiana.

Zabalza (2004), menciona que a la universidad forma parte consustancial de la dinámica social y está sometida a los mismos vaivenes e incertidumbres políticos, económicos o culturales que afectan a cualquiera de las otras realidades e instituciones sociales con las que convive, la sanidad, la función pública, el resto del sistema educativo, el mundo productivo, las instituciones culturales, etc.

Adicionalmente Pavia (2009), señala que la educación en general, permite a la persona humana irse moldeando, construyendo, planificando cada vez más, pues va actualizando sus potencialidades y desarrollando habilidades que lo hacen ser mejor.

CONCLUSIONES

Derechos humanos sólo pueden hacerse realidad a través de la educación que promueve valores, creencias y actitudes que alientan a todas las personas a defender sus propios derechos y los de los demás, igualmente, desarrolla la conciencia de que todos compartimos la responsabilidad común de hacer de los derechos humanos una realidad, y como lo señalan los objetivos de las naciones unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, así como la comisión nacional de los derechos humanos, quienes promueven su promoción y difusión, la enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior, representa un desafío importante para dicho nivel educativo, siendo de vital importancia para el desarrollo de México, pues la carencia de temas sobre estos temas en la educación superior es inaceptables en la sociedad actual mexicana, tomando en cuenta que de acuerdo con las autoridades educativas, la finalidad de la educación superior, es entre otras formas individuos que contribuyan a una sociedad más justa.

Bibliografía

Acosta, A. (2014). "El futuro de la educación superior en México". México:

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/415>.

Choquehuayta, g. v. (2014). Creencias sobre los derechos humanos en estudiantes universitarios de la ciudad de lima.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s.f.).

http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Recomendaciones/2017/Rec_2017_010.pdf.

Educación, Derechos Humanos y Política Educativa en México. (s.f.).

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=413daafb-faff-4fd0-9dae-d75cface3db6%40sessionmgr4007&vid=4&hid=4101>.

L., W. (2006). Integración de la formación axiológica al curriculum universitario editorial. Baja california: universidad de Baja california.

Profesorado, R. E. (s.f.). Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos.

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=5&sid=04bdabe7->.

Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. (2005).

<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>.

Respuesta de México al alto comisionado de la ONU. (s.f.).

<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/secondphase/Mexico.pdf1f7a437cbe6e3b5ff40f56e4%40sessionmgr104&hid=101&bdata=Jmxhbm c9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=69923600&db=fua>.

Tercera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. (2015-2019).

<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>.

LA FORMACIÓN DE VALORES ÉTICOS Y UNA CULTURA DE LA LEGALIDAD EN LA ESCUELA: HACIA UN CÓDIGO DE ÉTICA DOCENTE

Oswaldo Roberto Ríos Medrano
oswaldo_rios@yahoo.com

Resumen

La ponencia confronta la relación entre los objetivos pedagógicos y curriculares de la materia de "Formación cívica y ética", con la praxis de ese proceso educativo en la formación del ethos y una cultura de la legalidad en las y los alumnos de educación básica en México. A la pregunta: ¿Qué cultura de la legalidad poseen quienes son actores principales en la formación de la de nuestras niñas y niños? El autor arriesga una propuesta de gestión educativa que sugiere, será el primer paso de un nuevo rumbo para hacer que la "Formación cívica y ética" sea una asignatura que efectivamente contribuya a la formación de capital social, ante la inminente puesta en marcha del llamado "nuevo modelo educativo": un Código de Ética Docente para una Sociedad Democrática.

Abstract

This paper examines the relation between the pedagogical and curricular objectives of the subject "Ethical and Civic Formation". It will contrast the praxis of forming an ethos and a culture of legality among students from elementary levels in Mexico. The author address the following question: What kind of culture of legality, do the main players in this process have? The author proposes a new approach to educational gestion, which may be the first step for making the subject of "Ethical and Civic Formation" an effective contribution in shaping social capital. All of this within the context of the implementation of the so called "new educative model." This proposal is a Code of Ethics for Teaching for a Democratic Society.

Palabras claves

Ética, cultura de la legalidad, aprendizaje significativo, capital social, Estado de Derecho, Código de Ética.

Key words

Ethics, culture of legality, meaningful learning, social capital, rule of law, code of ethics.

Introducción

En el siglo XXI, los principales desafíos de México como nación, son la fragilidad del Estado de Derecho, un proceso de transición democrática sin consolidación y la necesidad de implementar reformas constitucionales (entre

ellas, la educativa como la de mayor alcance social), en un contexto de alta complejidad social y en el que prevalecen obstáculos, inercias y resistencias propias de un pasado predemocrático que se resiste a desaparecer.

En la sociedad mexicana, es común escuchar como una explicación lógica a nuestra incipiente cultura política democrática, que en última instancia muchas de las insuficiencias de nuestra democracia son en el fondo, un problema de educación. Por esa razón, este análisis busca dilucidar la congruencia entre los contenidos educativos de las materias comprendidas dentro de las ciencias sociales que son instruidas en las instituciones de formación académica de nivel básico, con su praxis educativa.

Arriesgo una hipótesis inicial: para las niñas y los niños, los sucesos que deben “aprender” desde una perspectiva histórica o “de efeméride” (en el caso de la asignatura de Historia Local, por ejemplo); o como concepto “memorable” relacionado con el civismo (en el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética), no tiene anclaje en sus propios procesos de vida como seres emocionales que forman parte de una colectividad, y por tanto no existe una apropiación e incorporación de esos conocimientos en su acervo de saberes porque esos contenidos están disociados de la significación que le dan a la Historia o a la Formación Cívica y Ética como asignaturas vinculadas plena e indisolublemente con la vida en su comunidad o los problemas que viven como tal.

Es decir, la Formación Cívica y Ética generar una cultura política democrática y de la legalidad, sin embargo, es evidente que no cumple cabalmente con su objetivo. En el Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México del 2015, el 66% de los mexicanos cree que las leyes se cumplen poco o nada y un 72% cree que no se puede confiar en otras personas. La sociedad reconoce y “valora” (discursivamente), la necesidad de obedecer las leyes y confiar en nuestras capacidades como sociedad, pero solo en un plano formal que no suele acompañarse de un cambio de prácticas, valores y actitudes. Hablando concretamente de la asignatura de Formación Cívica y Ética, esta se ve como un contenido curricular que debe demostrarse con procesos de evaluación formales que se “acreditan” respondiendo un examen tradicional, cuando lo deseable será un mecanismo pedagógico que la imparta y evalúe desde una perspectiva más bien vivencial, pues solo así puede alcanzarse uno de sus propósitos: “Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad” (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 8).

Planteamiento del problema

Al bifurcarse los objetivos formales y empíricos, en este artículo se propone evaluar la posibilidad de considerar otras alternativas pedagógicas que en verdad propicien una “formación” de los estudiantes que propicie la inspiración cívica y ética que por una parte les permita incorporar ese ethos a su vida diaria, y comprender la vida que les toca vivir desde ese entendimiento y hacer

más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con esos contenidos, pero también formando cualidades éticas y democráticas en las y los niños, es decir, el sedimento de la cultura democrática y de la legalidad en los adultos del futuro. Por esa razón, se parte de la premisa que solo puede “formar éticamente” a los estudiantes para una coexistencia pacífica y apegada a las normas, un docente que está imbuido en esa claridad ética sobre la “bondad o maldad de los actos humanos”. Es ahí donde se explora la necesidad de que los docentes construyan, adopten y juramenten, un Código de Ética que establezca sus valores deontológicos y la manera en que prometen relacionarse con sus pares, con sus alumnos, con los padres y madres de familia y con sus directivos.

Para Fernando Savater (2000:44), el alcance de esa adscripción ética se explica de forma muy clara: “Cuando se habla de «moral» la gente suele referirse a esas órdenes y costumbres que suelen respetarse, por lo menos aparentemente y a veces sin saber muy bien por qué. Pero quizá el verdadero intrínquilis no esté en someterse a un código o en llevar la contraria a lo establecido (que es también someterse a un código, pero al revés) sino en intentar comprender. Comprender por qué ciertos comportamientos nos convienen y otros no, comprender de qué va la vida y qué es lo que puede hacerla «buena» para nosotros los humanos”.

La educación ha sido desde siempre un instrumento para promover la cultura de los tipos de sociedades donde está inmerso el proceso educativo. Muchos grandes pensadores han establecido con claridad la estrecha conexión entre escuela y su visión política del individuo. Aristóteles con su idea del “liceo” y su filosofía es una síntesis del autoconocimiento de Sócrates y el idealismo de Platón. Maquiavelo será fundamental para explicar el concepto de formación de “virtú”, en el gobernado. Rousseau es el padre del concepto de soberanía popular y es el primero que vincula esas capacidades cívicas con el proceso educativo, tal como lo desarrolla en *El Emilio* o *De la educación*. Hay otros autores que también deben ser repensados a la luz de la revisión de sus aportes desde otras disciplinas al fenómeno educativo, Bourdieu y Blumer; desde el punto de vista de la sociología Anthony Giddens y Zygmunt Bauman; desde el punto de vista pedagógico Séneca, Piaget, Vasconcelos, Reyes y Boullosa; desde el enfoque histórico Plutarco, Cossío, y Krauze; desde el enfoque cívico-ético Savater, Arendt y Putnam; desde el punto de vista de cultura de la legalidad, Kant, Foucault, Gellinek y Salazar Ugarte.

La construcción de esas cualidades cívicas desde un plano colectivo y no individual es lo que suele calificarse como “capital social”. Desde los años 80's en los Estados Unidos de América, irrumpió una nueva corriente de pensamiento (Putnam, entre los autores más importantes), la cual elaboró un marco conceptual y de análisis que bajo el denominador genérico de Teoría del Capital Social (Putnam, 2000) la cual lo definió como la interacción social que se establece en una comunidad y que tiene que ver con las características de organización social, tales como la confianza, las normas y redes, que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad mediante la facilitación de las acciones coordinadas, e incluso mejorar el desempeño institucional y el desarrollo

económico. Es decir, que construir (capital social) ética, legalidad, identidad y otros valores sociales, incide positivamente en una mayor cohesión del cuerpo social, así como una mayor confianza para lograr sus objetivos como comunidad, e incluso mejores condiciones de vida para los integrantes de la colectividad.

Esta ponencia, busca poner en el centro preguntas fundamentales para entender por qué en nuestro país es tan difícil construirlo: ¿Es congruente la forma en que se enseña y evalúa la asignatura de Formación Cívica y Ética con los objetivos taxonómicos y pedagógicos de esas asignaturas? ¿Es factible un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza de esas materias considerando que deben orientarse a la formación de hábitos, prácticas y valores y no a la memorización de efemérides y conceptos? ¿Es pertinente incorporar un Código de Ética Docente que garantice un piso mínimo de comportamiento democrático en aquellos profesionistas que tienen la fundamental tarea de formar cultura de la legalidad en la niñez mexicana? Como sabemos, la asignatura de Formación Cívica y Ética plantea objetivos de “aprendizaje” pero sus fines, al menos declarativamente son “formación en valores”, entonces, ¿cuál es la razón por la que se realizan evaluaciones académicas?

Como ya lo hemos dicho, partimos de la evidencia tangible de que los ciudadanos mexicanos tienen poco aprecio por la democracia y el Estado de Derecho (Índice de Desarrollo Democrático, 2016), la investigación indagará si la primera y más importante institución pública que se encarga de introyectar esas a percepciones, ideas y creencias lo hace de forma adecuada y eficaz. Será materia de una investigación doctoral, continuar y profundizar las inquietudes que aquí se comparten a manera de ponencia, para indagar si existe relación entre la forma en que los alumnos reciben sus enseñanzas en las asignaturas referidas y la forma en que construyen su idea de pertenencia, cultura política y cultura de la legalidad cuando son adultos.

En la actualidad, considero que el diseño de los programas y la didáctica que emplean los maestros de educación básica no dispone de herramientas distintas a las tradicionales para propiciar un aprendizaje significativo en los contenidos relacionados con las ciencias sociales como la formación ética y cívica de sus estudiantes. Analizar la congruencia pedagógica y de evaluación en las materias referidas respecto de sus objetivos esperados es la tarea esencial de este trabajo.

Metodología y desarrollo

En 1963 se publicó el influyente estudio La cultura cívica (Almond y Verba:1963) el cual utilizó técnicas cuantitativas para medir actitudes y valores ciudadanas en un conjunto de países democráticos (Estados Unidos de América, Reino Unido, Italia, Alemania y México) para conocer las actitudes, valores y percepciones que poseen sus ciudadanos respecto de instituciones, sistema y cultura política. En el texto, Almond y Verba clasifican la cultura política en tres categorías: participante, subjetiva y parroquial. Las variables que las definen son conocimiento, expectativas y participación.

En el caso mexicano, identificaron que en nuestro país prevalece una “cultura política parroquial” determinada por un bajo conocimiento y atención a los asuntos públicos, bajas expectativas y baja participación ciudadanas. A partir de los estudios de Almond y Verba, los esfuerzos por caracterizar la cultura política de los mexicanos se volvieron habituales, tanto desde una perspectiva internacional, como nacional.

En el plano internacional esos datos se confirman, según los resultados del estudio Índice de Desarrollo Democrático del 2016 (www.idd-lat.org), elaborado por la Fundación Konrad Adenauer, “El comportamiento de las dimensiones ha sido negativo en democracia de los ciudadanos y en democracia económica; mientras que muestra resultados positivos en democracia de las instituciones y fuertemente positivos en democracia social”.

Desde una perspectiva nacional, el instrumento estadístico más significativo (por su exhaustividad y su enfoque dirigido especialmente a conocer la cultura política de los mexicanos) es el que se realizaba en la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP), el cual se llevaba a cabo de forma conjunta entre la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La ENCUP se levantó en cinco momentos, 2001, 2003, 2005, 2008 y la última en 2012. Su objetivo consistía en “diagnosticar los rasgos de la cultura política y de las prácticas ciudadanas predominantes entre los mexicanos e identificar los factores que los explican y los condicionan, con la finalidad de incrementar el impacto de las acciones que impulse el Ejecutivo Federal dirigidas a contribuir y a promover transformaciones culturales que den sustento a la gobernabilidad democrática en México”. El conocimiento de esa cultura política y las prácticas ciudadanas, tenía sentido desde una perspectiva que entiende el ejercicio de los derechos políticos desde un ámbito mucho más amplio que los aspectos de competencia electoral y ejercicio del sufragio.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas de 2012 arrojaron resultados que continuaron confirmando algunos de los rasgos que Almond y Verba descubrieron hace más de 50 años. En México, existe una pobre satisfacción con la democracia que tenemos: 34% de los encuestados declaró estar poco satisfecho y 17% nada satisfecho. Ese “desencanto democrático”, tiene que ver con la exclusión radical de dos ideas entre sí: el pobre autoconcepto del ciudadano sobre sus responsabilidades y alcances políticos y la percepción de que las reglas que operan para el ejercicio del poder público por parte de los gobernantes son discrecionales e ilimitadas. Lo anterior queda acreditado al preguntar que tanto se suscribe: “Si un funcionario público puede aprovecharse de su puesto siempre y cuando haga cosas buenas”, a lo que los encuestados responden “estar de acuerdo” en 34% y “muy de acuerdo” en 10%.

Esa permisividad para tolerar la ilegalidad, la falta de ética de los servidores públicos o las prácticas de corrupción política, a cambio de una eficacia relativa en las tareas de gobierno está relacionada justamente con dos conceptos que son claves para esta investigación: la cultura cívica y la cultura de la legalidad.

La tolerancia al abuso del poder es directamente proporcional al debilitamiento de los derechos políticos de la ciudadanía.

Si una persona está dispuesta a que quien ejerce una figura de autoridad la ejerza sin sujeción a las leyes, también está dispuesta a actuar en ese mismo esquema de aprovechamiento de los demás en su propio beneficio, justificando el sacrificio de la legalidad en aras del mayor provecho personal. Bajo este esquema de utilitarismo sin respeto a las normas jurídicas, es prácticamente imposible construir confianza social. La falta de confianza se ejemplifica en el dato que documenta que 7 de cada 10 mexicanos piensa que no se puede confiar en la mayoría de las personas y la precaria cultura cívica queda de manifiesto cuando los encuestados afirman que los gobernantes mexicanos cumplen muy poco la ley en un 73% y 18% que no la cumplen nada (ENCUP: 2012).

Ahora bien, entendiendo los esfuerzos directos para caracterizar y comprender el la profundidad de la cultura de la legalidad de los mexicanos, estos son incipientes. En el año 2015, un grupo de organizaciones de la sociedad civil (México Unido contra la Delincuencia, entre ellas) construyó el primer Primer Índice de Cultura de la Legalidad:

“El índice se compone de tres ejes:

Valoración/Aprecio de la Cultura de la Legalidad. Construido por variables que evalúan la forma en la que los encuestados declaran que el respeto, conocimiento y cumplimiento de las leyes y prácticas cívicas es importante para una mejor vida en sociedad.

Percepción de la Cultura de la Legalidad en los otros. Construido con variables que evalúan la percepción de los encuestados sobre formas de respeto, conocimiento y cumplimiento de las leyes y prácticas cívicas en su entorno, concretamente en los otros.

Prácticas de la Cultura de la Legalidad en la persona. Construido con variables que dan elementos para conocer si los encuestados declaran tener respeto, conocimiento y cumplimiento de las leyes y prácticas cívicas (Índice de Cultura de la Legalidad, 2014).

Para efectos del análisis, es necesario tener claridad teórica para discernir que la cultura de la legalidad forma parte de la cultura política, pero que posee, indudablemente, una existencia autónoma. “Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad determinada nos referimos al conjunto de conocimientos, creencias, usos y costumbres, etc., de los miembros de esa comunidad en relación con ciertos aspectos específicos de la vida colectiva como son, precisamente, los políticos” (Salazar, 2006: 14). La definición de cultura de legalidad pertinente para este ensayo es la del propio Pedro Salazar Ugarte (2006: 23y 24):

“El conjunto de conocimientos, creencias, usos y costumbres, símbolos, etc., de los miembros de esa comunidad en relación con los aspectos de la vida colectiva que tienen que ver con las normas jurídicas y su aplicación. Se refiere al posicionamiento de los integrantes del colectivo ante el conjunto de objetos sociales específicamente jurídicos en esa comunidad: ¿cómo percibe su

población el universo de relaciones relativo a la creación y aplicación de las normas jurídicas que rigen la vida colectiva y cómo las asume?”.

En el concepto, está presente de forma transversal, la manifestación práctica de las ideas, creencias, y símbolos de las personas en su vida cotidiana en relación con los ámbitos de observancia jurídica, y de forma inequívoca, la postura que asume el individuo ante las normas y concretamente, ante su aplicación.

La cultura de la legalidad no puede existir si no se encuentra inserta en una cultura política democrática que la preceda y la fundamente, y a su vez, esa cultura política democrática, solo puede existir en una sociedad democrática o que al menos reivindique de forma explícita los valores de ese sistema de gobierno.

En México, la experiencia de vivir en una democracia no tiene que ver con las definiciones constitucionales del régimen político, sino con el proceso de transición y cambio del sistema político. De esa manera, podemos ubicar el surgimiento de la democracia electoral apenas en el año 2000 con la llegada de la alternancia y la división de poderes en 1997 con la pérdida de la mayoría legislativa del partido hegemónico (PRI).

Por tanto, si atendemos a un criterio de efectividad práctica y no formal, los conceptos de cultura política democrática y cultura de la legalidad tienen no más de 20 años de poder rastrearse como un efecto observable del proceso de transición democrática de nuestro país. Durante el proceso de disolución del viejo régimen y la fundación de la nueva república en la Revolución Francesa, constaba con claridad meridiana que ese cambio solo estaría completo si entrañaba una transformación de la cultura y valores predominantes hasta entonces. La vía idónea para lograrlo, solo podía ser la educación. “Los dispositivos educativos tienen entonces el doble objetivo de borrar las huellas de esta alienación histórica y formar una humanidad conforme a su esencia” (Rosanvallon, 1999: 328).

Es a través de la educación, contextualizada en un momento histórico específico e imbuida de valores políticos que la definen y la conceptualizan, que se incide en la sustitución de los paradigmas sociales del pasado y se reivindican los del presente. “La educación para la democracia se encuentra entonces en el centro de la acción republicana. Tiene por finalidad hacer coincidir el derecho y el hecho, hacer que las costumbres correspondan a las conquistas políticas” (Rosanvallon, 1999: 333).

Resultados

Existen en el ámbito educativo investigaciones que desde distintos ángulos y perspectivas, abordan la asignatura de Formación Cívica y Ética ya no desde un punto de vista formal o clasificándola como una materia más dentro de la currícula, sino tratando de analizar el grado de cumplimiento o eficacia, en la construcción de esa cultura política democrática en las nuevas generaciones de mexicanos.

“La educación cívica impulsada en las escuelas primarias y secundarias públicas puede asumir un rol fundamental como instrumento de producción de

ciudadanía democrática, lo importante es darle un lugar estratégico dentro del currículo para detonar su potencial y así crear nuevas concepciones, valores y maneras de ejercer el poder, comenzando por transformar las formas de interacción cotidianas vividas en las aulas del país. En la educación básica puede sembrarse la semilla de una cultura política democrática” (Alba, 2011: 24).

De inicio, es necesario poner en relieve el diseño programático de la materia, así como sus métodos, objetivos y estrategias pedagógicas para alcanzarlos. El fundamento institucional de la asignatura encuentra soporte en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, publicado como acuerdo secretarial en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 2008. Dentro de las características generales del programa se encuentran tres propósitos: Brindar una sólida formación ética (en el alumnado) que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven.

Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.

Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida que sean incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad. (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 8).

El último de los propósitos reconoce y prioriza “fortalecer en la niñez una cultura política democrática”. En ese sentido, se debe precisar el alcance de “acción moral” que está contenida en el primer objetivo y que no debe confundirse con la adquisición de determinadas valoraciones de orden “confesional”, sino de comportamientos socialmente reivindicados y atesorados por la comunidad. “La educación moral se propone preparar los educandos para afrontar los conflictos de valores que plantea inevitablemente la vida humana, conflictos que provoca la interacción entre los miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para dirimirlos”. (Latapí, 2002: 20).

Al definir las competencias que pretende formar en los niños, emerge la cultura de la legalidad en el numeral 7:

Conocimiento y cuidado de sí mismo; 2) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3) Respeto y aprecio a la diversidad; 4) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 5) Manejo y resolución de conflictos; 6) Participación social y política; 7) Apego a la legalidad; y 8) Sentido de justicia.

La competencia de apego a la legalidad se define como:

“La capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos

internacionales garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia. Asimismo, se plantea que reflexionen en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos". (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 14).

Al abundar el Programa en la pedagogía y metodología orientadas al docente para conseguir los objetivos, es notorio que el documento carece de apartado de metodología o de estrategias pedagógicas. Incluye una serie de "orientaciones didácticas" (página 35), con algunas referencias generales. La única mención a la pedagogía es, en el apartado del "Ámbito Escolar": "Como procedimiento formativo, la pedagogía participativa es mejor que aquella que reduce al alumno a la recepción pasiva: promueve su sentimiento de logro, fortalece su autoestima, moviliza sus capacidades y le permite ser partícipe activo de su aprendizaje." (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 21).

En el apartado "Observaciones sobre el trabajo con alumnos", se mencionan algunos elementos concretos del proceso educativo que sin embargo recaen o se derivan del propio ámbito de formación de los docentes:

"En este caso, la tarea de docentes y directores de escuela es comprender las normas que orientan los derechos y responsabilidades de los alumnos en su comunidad a fin de propiciar un intercambio productivo entre éstas y las que se promueven en la escuela." (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 24).

"La asignatura implica un trabajo en clase basado en la aplicación de estrategias que estimulen la toma de decisiones, la formulación de juicios morales, el análisis, la comprensión crítica y el diálogo. Asimismo, demanda el empleo de fuentes informativas de diversos tipos, el uso de medios impresos y electrónicos, de los libros de texto gratuito de las diversas asignaturas, las Bibliotecas de Aula y escolares." (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 25).

"Corresponde a los maestros promover estrategias para que los alumnos analicen y reflexionen los contenidos y sus puntos de vista al respecto, a fin de que distingan los conocimientos, creencias, preferencias y datos que los integran. De este modo avanzarán paulatinamente en su capacidad para realizar razonamientos y juicios éticos cada vez más complejos." (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2008: 26).

Más allá de proporcionar a los docentes una serie de materiales, libros y lineamientos pedagógicos generales, así como criterios de evaluación convencionales, no queda claro cómo deberá construirse la cultura política democrática y la cultura de la legalidad del docente para poder compartir y "formar" una del mismo talante en el alumnado. Por ejemplo, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética refiere que para observar los resultados de esta gestión educativa hay (entre algunas otras que propone), dos actividades cotidianas que deben considerar los docentes y directivos:

“La construcción de un ambiente escolar con estas características requiere que los docentes y directivos sean capaces de formar a los alumnos y formarse ellos mismos en habilidades para el diálogo, la negociación y la escucha activa dentro del aula y la escuela.” (Página 19).

“El personal directivo y docente puede favorecer la participación de los alumnos de acuerdo con su edad a través de la organización de asambleas escolares y de grupo, los periódicos murales, la organización de la sociedad de alumnos, el nombramiento de representantes de grupo, entre otras actividades.” (Página 21).

Es en este punto que se hace visible la necesidad llevar a cabo una evaluación de este modelo en la praxis educativa (no será materia de este artículo inicial, sino de la investigación doctoral), para indagar respecto del primer punto, ¿cómo se lleva a cabo la propia formación de una cultura política democrática en los docentes para hacerlos capaces de llevar a las aulas capacidades inherentes a un papel activo, participativo y bajo los principios del paradigma democrático? Y respecto del segundo, si un aspecto central de la cultura política democrática es la organización democrática de órganos de representación escolar de los alumnos y su participación en actividades colectivas, ¿por qué existe tan poca evidencia empírica de que estas actividades se realicen en las instituciones de educación básica?

Finalmente, debe destacarse que el componente de legalidad del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, es ambicioso:

“Las normas regulan la convivencia diaria, establecen vínculos entre los derechos y las responsabilidades y delimitan el ejercicio del poder y la autoridad. En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y el director, con lo cual se deja fuera la oportunidad de involucrar a los alumnos en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementan las posibilidades de que sean respetadas. Lo anterior sienta las bases de la ciudadanía y el compromiso solidario, pues las normas establecen límites necesarios para la vida social” (página 21).

Observar empíricamente la forma en que las instituciones gubernamentales asumen esa responsabilidad de construcción normativa de forma “participativa” y “solidaria” como elementos de una convivencia democrática y con respeto por las normas con los docentes, es la primera condición para saber si los profesores y el gobierno, poseen esa cultura política democrática y de la legalidad que quieren formar en la niñez. Esa es una de las condiciones que están estrechamente vinculadas con las posibilidades de éxito para alcanzar los objetivos de una asignatura tan importante, que es transversal al proceso de formación integral y que se imparte durante los años más determinantes para la formación cívica de los alumnos, durante la primaria y secundaria.

“La cultura de la legalidad es un pilar de la formación ciudadana, ya que las personas que asumen el compromiso de respetar las reglas y las leyes tienen menos probabilidad de cometer delitos y de poner en riesgo su salud y la de los

demás, pues su compromiso con la legalidad va acompañado de un sentido de justicia y de responsabilidad. Para que el alumnado aprenda a respetar las normas y los derechos de todos, necesita vivir en un entorno regulado, que funcione, en el cual las normas y los hábitos le brinden certezas y en el que sienta que sus derechos son protegidos” (Luna, 2011:92)

Una de las preocupaciones que subsisten en esta reflexión es que dos problemas atraviesan el diseño y la práctica educativa de una materia como la de Formación Cívica y Ética: primero, que sus lineamientos formales, relacionados con la formación de cultura, no tienen una expresión cotidiana en el proceso educativo; y segundo, que ni siquiera existe plena conciencia de que si los docentes adolecen de esa cultura política democrática y de la legalidad no podrán formar competencias cívicas en sus estudiantes.

Hace tres semanas fue presentado el llamado “Nuevo modelo educativo” (el 13 de marzo del presente año), el evento ocurre en un momento de gran convulsión social y política, y con un país que señala de forma clara, firme y enfática que el principal problema público que hoy nos lastima es el de la corrupción, a propósito de cultura de la legalidad y democracia.

No obstante, al revisar el documento para la implementación del “Nuevo modelo educativo”, la palabra ética solo es mencionada dos veces y siempre en el contexto del manejo de recursos, tanto de los directores que ahora tendrán “autonomía de gestión” (página 58), como de los “Consejos Escolares de Participación Social en la Educación” (página 47). Preocupantemente, no la ética no está referida a aspectos de formación docente, ni como prioridad en la elaboración curricular, ni en la promoción de ambientes propicios para el aprendizaje y mucho menos como una asignatura, no de los alumnos, sino de los funcionarios del sector educativo, de los directivos y de los docentes.

Finalmente, hay una cuestión que ha gravitado de forma permanente en mis cavilaciones durante todo el proceso de redacción de este documento: ¿Cómo puede impartir una formación cívica y ética un maestro que ni siquiera ha suscrito un Código de Ética que establezca sus compromisos, ideales y obligaciones de orden normativo y democrático para definir su relación profesional con otros maestros, con los padres y madres de familia y con las y los alumnos?

En la búsqueda de un documento de esta naturaleza no encontré evidencia de su existencia (el 26 de enero de 2016 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Código de Conducta para los Servidores Públicos de la Secretaría de Educación Pública que sin embargo se refiere a personal burocrático y no de carácter docente). En el documento Ruta de implementación del nuevo modelo educativo, tampoco se perciben atisbos de que vayan a darse pasos en ese sentido en la nueva apuesta pedagógica del gobierno. Esta será una propuesta que deberá valorarse a profundidad en la investigación doctoral para ponderar si es pertinente desarrollarla y ofrecerla como una alternativa práctica para generar una cultura ética y de legalidad en el espacio escolar.

El lema (y filosofía) del autodenominado “Nuevo modelo educativo” es “Aprender a aprender”. Partiendo de esa premisa, la pregunta es inevitable:

¿Dónde y cómo aprenden ética nuestros docentes? Solo cuando la ética se inocula en la vida diaria de los individuos puede transformar el rumbo de una sociedad, de forma idéntica ocurre ese proceso con la educación. Un Código de Ética Docente, reflejaría los deberes profesionales que los propios maestros y maestras reconocen como valiosos e imprescindibles en nuestra sociedad democrática. La deontología docente, sería un documento fundacional sobre las normas de la convivencia en el sector educativo, pero lo más importante: en el salón de clases. Ahí, se plasmaría el ideario democrático de los docentes de las nuevas generaciones y se tendría un ancla para enraizar la cultura política democrática y de la legalidad.

En obviada del espacio, hasta aquí se deja la propuesta, sin embargo, este documento será una hoja de ruta para mis proyectos de investigación inmediatos. Leí alguna vez que la educación consiste en ser mejores, pero para que ese cambio sea permanente, debe volverse un hábito. Ya lo dijo Rousseau: “Lo mismo sucede con las inclinaciones de los hombres. Mientras que permanecen en un mismo estado, pueden conservar las que resultan de la costumbre y menos naturales son; pero luego que varía la situación, se gasta la costumbre y vuelve lo natural. La educación, ciertamente, no es otra cosa que un hábito”. (Rousseau, 2000:11).

Bibliografía

- Alba, A. (2011). "Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico políticas de la formación cívica y ética". México: Secretaría de Educación Pública.
- Blumer, H. (1969). Perspectiva y método.
- Boullosa, P. (2016). El corazón es un resorte. Metáforas y otras herramientas para mejorar nuestra educación. México: Taurus.
- Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw Hill.
- Flores, J. y. (2000). Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, IFE.
- Giddens, A. (1984). La constitución de la sociedad. Argentina: Amorrortu.
- Latapí, P. (2002). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laveaga, G. (1999). La cultura de la legalidad. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Luna, M. E. (2011). "Situaciones del contexto social actual en las que se inserta la formación cívica y ética". México: Secretaría de Educación Pública.
- Maquiavelo, N. (2000). El príncipe. México: Nueva Imagen.
- Piaget, J. (1974). El criterio moral en el niño. España: Fontanella.
- Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Estados Unidos de América: Simon & Schuster.
- Reyes, A. (2004). Cartilla moral. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (1999). La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia. México: Instituto Mora.
- Rousseau, J. J. (2000). El Emilio o de la educación. México: Nueva Imagen.
- Salazar Ugarte, P. (2006). Democracia y (cultura de la) legalidad. México: Instituto Federal Electoral.
- Savater, F. (2000). Ética para Amador. España: Ariel.
- Sidney, A. G. (1963). La cultura cívica. Estados Unidos de América: Princeton University Press.

Trabajos citados

- Alba, A. (2011). "Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico políticas de la formación cívica y ética". México: Secretaría de Educación Pública.
- Blumer, H. (1969). Perspectiva y método.
- Boullosa, P. (2016). El corazón es un resorte. Metáforas y otras herramientas para mejorar nuestra educación. México: Taurus.
- Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw Hill.
- Flores, J. y. (2000). Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, IFE.
- Giddens, A. (1984). La constitución de la sociedad. Argentina: Amorrortu.
- Latapí, P. (2002). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laveaga, G. (1999). La cultura de la legalidad. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Luna, M. E. (2011). "Situaciones del contexto social actual en las que se inserta la formación cívica y ética". México: Secretaría de Educación Pública.
- Maquiavelo, N. (2000). El príncipe. México: Nueva Imagen.
- Piaget, J. (1974). El criterio moral en el niño. España: Fontanella.
- Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Estados Unidos de América: Simon & Schuster.
- Reyes, A. (2004). Cartilla moral. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (1999). La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia. México: Instituto Mora.
- Rousseau, J. J. (2000). El Emilio o de la educación. México: Nueva Imagen.
- Salazar Ugarte, P. (2006). Democracia y (cultura de la) legalidad. México: Instituto Federal Electoral.
- Savater, F. (2000). Ética para Amador. España: Ariel.
- Sidney, A. G. (1963). La cultura cívica. Estados Unidos de América: Princeton University Press.

EXPERIENCIA DEL DESARROLLO DE UN PORTAL PARA LA DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN: CASO EDUTRÍN

*Dr. Jorge Landaverde Trejo, UMQ, donatoland@gmail.com
Mtro. Christian Jonathan Ángel Rueda, UAQ, ecoonis@gmail.com*

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir el relato de una experiencia en el desarrollo de un portal que capaz de brindar un espacio digital a la comunidad académica universitaria para procesar y difundir indagaciones relacionadas con la educación en la vida cotidiana, conscientes de que los sistemas socio-técnico-culturales nos retan a participar en el debate mundial sobre los riesgos y oportunidades que tales sistemas nos plantean. La introducción contextualiza estas reflexiones ubicándolas en la era de la cibercultura, la cual constituye un entramado de entornos materiales, organizativos y simbólicos que legitiman el 'pensamiento digitalizado'. Enseguida, se reconstruye el concepto de 'difusión de la cultura' desde las recomendaciones de la UNESCO. Luego se narra la experiencia de desarrollo del portal y se concluye alertando ante el 'plagio académico', el cual ni es el único plagio, ni es solo de un solo tipo. Sin embargo, como enfermedad silenciosa, puede ser mortal para la vida académica.

Palabras clave: portal educativo, difusión de la educación, cibercultura, plagio académico.

Introducción

El sector educativo del siglo XXI se enfrenta a múltiples desafíos y problemas que oscilan entre cuestiones de financiamiento, pertinencia de los planes de estudio, actualización del personal, mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecimiento de acuerdos de cooperación, manejo equitativo de las tecnologías de la información y comunicación, etc.

Por su parte, la sociedad actual tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento que conduce al desarrollo tecnológico, científico, socioeconómico, cultural el cual debería ser un desarrollo ecológicamente sustentable para evitar altos riesgos ambientales.

De ahí la urgente necesidad de cambios en el campo educativo, a través de reformas pedagógicas profundas y permanentes para asegurar que la educación sea uno de los pilares para el ejercicio del respeto a los derechos humanos, de la democracia y en pro del desarrollo sostenible y pacífico en cada una de las naciones del orbe.

Para lo cual es prioritario hacer prevalecer valores e ideales fundantes de una cultura que integre las fuerzas sociopolíticas y económicas a través del trabajo colaborativo en todos los niveles de espectro social.

En ese sentido, la declaración de la UNESCO sobre la educación superior en el siglo XXI (1998) ha destacado la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuanto a formar ciudadanos responsables capaces de atender a las necesidades humanas acuciantes; constituir espacios abiertos de formación que propicien el aprendizaje permanente y la participación ciudadana en pro del desarrollo sostenible, la democracia y la paz; así como promover, generar y difundir conocimientos para contribuir al desarrollo cultural, social y económico a través de la investigación en todos los campos del saber humano. Más aún, dicha declaración recomienda someter todas las actividades de la educación universitaria a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual mediante el análisis permanente de las nuevas tendencias económicas, sociales, políticas y culturales ejerciendo su función como centro de previsión y prevención.

De ahí la necesidad de realizar estudios sobre los Sistemas Socio-Técnico-Culturales (SSTC) innovadores ya que, como lo comenta Pierre Levy (2007) en su informe al Consejo de Europa sobre la Cibercultura, es insuficiente un tratamiento intuitivo de la complejidad derivada de dichos SSTC. Por lo que es preciso abordar dicha complejidad socio-técnico-cultural de manera metódica e incluyendo a la ciudadanía que soporta los efectos de las decisiones sobre los avances en el ámbito tecnocientífico, para prever sus consecuencias y asumir las responsabilidades de manera equitativa.

Para Levy (2007) la Cibercultura es un entramado de entornos simbólicos digitales que fluyen por entornos materiales (bases de datos, protocolos, portales, etc.); a través de multiplicidad de entornos organizativos (redes virtuales, instituciones educativas, empresariales y gubernamentales); y mediante entornos simbólicos interpretativos (significados, interpretaciones, representaciones, todo tipo de conocimientos que dan legitimidad y valor al pensamiento y acción intencional de la humanidad).

Si bien, Karl Popper (en Habermas, 2002), en contraposición con una visión monolítica de la realidad, propuso la distinción de tres mundos que son objeto de conocimiento: el mundo de las cosas, el mundo de la mente y el mundo de los productos culturales, sin embargo, ahora nos topamos con la emergencia del mundo de lo virtual, el cual supone múltiples agentes y nuevas prácticas de interacción para la configuración constante de ensamblajes del conocimiento compartido a través de la red de amplitud mundial (World Wide Web).

Considerando el caso específico del aprendizaje colaborativo, Levy (2012) identifica tres movimientos:

1- Centrípeto: con ayuda de un esquema compuesto por dos círculos concéntricos, dibuja el círculo exterior compuesto por infinidad de inteligencias personales (IP) cada una portadora de conocimiento tácito-intuitivo que, al expresarlo, se convierte en conocimiento explícito-razonado el cual implica un procesamiento de la información para producir datos que son categorizados y valorados por medio de una “conversación civilizada creativa” interpersonal. Mediante este proceso se llega a la despersonalización del conocimiento que era tácito para generalizarlo y depositarlo en el círculo interno que representa a

la Memoria Común o, dicho de otra manera, que constituye el repositorio de inteligencia colectiva.

2- Centrífugo: el conocimiento explícito generalizado, una vez sistematizado en la Memoria Común por expertos, se lanza nuevamente hacia las inteligencias personales del círculo periférico, las cuales lo vuelven a personalizar, esto es, se lo apropian y lo convierten en conocimiento tácito, pero ya enriquecido culturalmente hablando.

3- Circular: en el trabajo colaborativo a través de conversaciones civilizadas y creativas, se enriquece la inteligencia personal que incide en prácticas comunes cultas.

El mismo autor Levy (2012) hace la descripción de 4 revoluciones culturales en la manipulación y conservación simbólica:

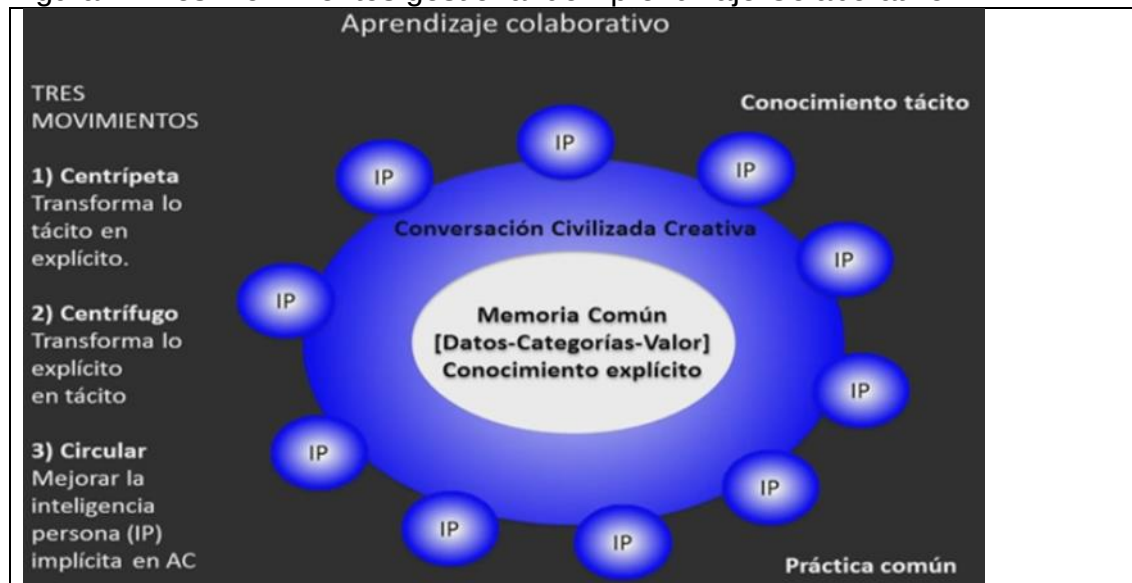
1a. Revolución cultural: la propiciada por los escribas en palacios y templos, que sistematizaron el conocimiento agrícola y político de sus tiempos.

2a. Revolución cultural: la invención de los alfabetos que favorecieron el auge de imperios, religiones universales y filosofías.

3a. Revolución cultural: la invención de tipografías que recuperaron y masificaron la difusión del conocimiento de ciencias naturales, estados-nación e industriales.

4a. Revolución cultural: la creación de sistemas algorítmicos, los empleados en la 'nube' para etiquetar los conocimientos que transitan por la Web, dando entrada a la economía de la información y a las humanidades digitales.

Figura 1. Tres movimientos gestionando Aprendizaje Colaborativo



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=OiQ6MtHM4eM&t=2249s>

Difusión de la educación

Aun cuando las políticas educativas hablan de una educación democrática, incluyente y para toda la vida, la realidad es que la difusión de la educación requiere, además de leyes y discursos bien argumentados, una política de

Estado permanente, congruente y respetuosa (actitud de atención cuidadosa y sensible a la problemática local) del desarrollo de los distintos sectores socioeconómicos de la nación mexicana.

En el rubro específico de la difusión de la educación, la misma declaración de la UNESCO anota que son indispensables los apoyos presupuestales, tanto de instituciones gubernamentales como académicas y empresariales, basados en diagnósticos sobre las necesidades reales de la población mexicana; políticas que efectivamente impulsen la investigación y difusión del conocimiento científico, tecnológico, de ciencias sociales, humanidades y expresiones artísticas. Asimismo, señala que es necesario establecer una serie de hábitos y prácticas culturales entre las comunidades estudiantiles que abone a su formación integral de tal forma que se generen redes académicas que incorporen, además de aspectos disciplinarios, elementos culturales, de crecimiento personal, deportivos, manejo de lenguajes, aspectos deportivos y recreativos, para mejorar el desempeño académico de la población estudiantil. De ahí la necesidad de crear espacios en donde los estudiantes no solo sean consumidores pasivos de información, sino, sobre todo, generadores y difusores de ideas a través de sus ensayos y otro tipo de escritos académicos que puedan ser leídos y discutidos a través del ciberespacio.

Desarrollo de un portal

La exigencia, a nivel internacional, de que docentes, investigadores y estudiantes universitarios publiquen en diferentes medios escritos, especialmente en revistas catalogadas en índices o motores de búsqueda, según González (2014), obedece a dos lógicas: una académica, otra política. La lógica académica supone que el conocimiento se construye a través de procesos de discusión y revisión de escritos académicos de manera colectiva y sistemática. El hecho de que un escrito académico sea arbitrado y dictaminado por investigadores afines al campo de estudio referido confiere validez a la publicación y le abre la posibilidad de participar en foros académicos pasando del nivel local, al nacional y al internacional.

Por otra parte, la lógica política impulsa la competitividad entre individuos aunque, paradójicamente, invite a la colaboración y solidaridad entre colegas. Además, desde una mentalidad utilitarista, se destinan mayores fondos a investigaciones en Física, Química y Medicina en deterioro de las investigaciones en humanidades, debido a que la producción de patentes médicas y dispositivos físicos representa fuertes ganancias económicas. Para romper esa inercia perjudicial para el avance de investigaciones sociales y de las Humanidades, es conveniente proponer una lógica alternativa basada en el concepto de “conversación civilizada” de Pierre Lévy. Diversos pensadores convergen en señalar la urgencia de abrir un espacio de debate a nivel mundial para prever y prevenir los altos riesgos a que nos confinan ciertas decisiones tecnocráticas que están siendo tomadas de manera vertical sin tomar en cuenta la opinión razonada de la ciudadanía que resulta la primera afectada de las consecuencias de tales decisiones. De ahí la propuesta de Landaverde (2017) de dinamizar una “lógica deliberativa ciudadana”.

En la construcción del concepto “lógica deliberativa ciudadana”, conviene citar la noción de los juegos del lenguaje de Wittgenstein (1921) quien reconocía que cada palabra tiene sentido según:
 el contexto del que la emite –en consonancia con su forma de vivir, la cual supone su dimensión ética-;
 la manera de uso, que equivale a su dimensión pragmática;
 la denotación o significado de la palabra dependiendo del sentido-deseo, una parte dimensión semántica, otra parte dimensión psíquica; y
 la praxis analítica, esto es, la crítica del lenguaje como estilo de vida, dimensión integral de la acción intencional humana.

Por otra parte, dicha lógica deliberativa ciudadana implica una deliberación que implica varios actores en interlocución, en el ejercicio de su estatus de ciudadanía. Esa conversación civilizada hace referencia al respeto que cada interlocutor brinda a la comunidad de pertenencia, con la cual comparte su pasado histórico, su organización social presente y sus expectativas de futuro previendo el bienestar común.

Se trata de ejercer el derecho ciudadano de emitir su voz y su voto en las redes sociales, a las cuales el ciudadano de la era digital está llamado a participar, siempre y cuando respete las reglas del juego, las cuales no son rígidas sino flexibles (en cuanto que pueden ser mejoradas), aunque necesarias para una convivencia amigable.

De ahí la inquietud de desarrollar un portal que ofreciera un espacio de expresión entre los estudiantes universitarios de licenciatura y posgrado. Entre los componentes de este portal está una revista electrónica cuyo primer número se intituló: indagar y compartir, considerando que se convocaba a la comunidad universitaria y al público en general para que manifestara, a través de escritos, sus preocupaciones e indagaciones académicas con una actitud abierta a la crítica propositiva y al intercambio de puntos de vista, en un afán de búsqueda de visiones innovadoras que señalaran rutas a probar y horizontes por descubrir.

Tipo de portales educativos

En general, un portal educativo es un sitio web que brinda múltiples servicios a la comunidad educativa, tales como información general, recursos didácticos, herramientas para la intercomunicación (foros, listas, chats, alojamiento de páginas web,...), la formación, el asesoramiento, entretenimiento, etc.

Tabla 1. Clasificación de Portales educativos

INFORMATIVOS (datos concretos)	FORMATIVOS (para generar procesos educativos)
Institucionales o de grupos educativos De recursos educativos (para docentes, alumnos, bitácoras-blogs)	Entornos de teleformación e intranets para promover el e-learning. Usa sistema Moodle. Material didáctico (tutoriales, webquest)

Fuente: cf. Area Moreira, M. (2003, en López, 2007).

Componentes de los portales educativos

Según un estudio realizado en España por Lopez (2007) la mayoría de los portales educativos incluyen componentes tales como:

Noticias o novedades;

Guías de recursos seleccionados: libros, webs, etc.;

Convocatorias, ayudas; Publicaciones en general.

Entre otros componentes no tan recurrentes como los arriba descritos se encuentran los dedicados a:

Asesoría: didáctica, legal, informática, etc.

Preguntas frecuentes

Agenda de eventos

Bolsas de empleo

Resúmenes o recortes de prensa

Monográficos

Normativa o legislación

Impresos o modelos

Estadísticas educativas

Tabla 2. Clasificación de Servicios de Valor Añadido (SVA) en portales educativos

Categorías de SVA	Ejemplos
Formación 90%	Recursos educativos, Materiales para alumnado, Obras de referencia, Atlas y mapas, Tutoriales, Experiencias educativas, Webquests.
Acceso a la información 90%	Ayuda, Directorio, Buscador interno, Buscador web o externo, Herramientas, Mapa web, Portales verticales o temáticos, RSS (redifusión o sindicación), Accesibilidad.
Interactivos 60%	Permiten interacción dinámica y frecuente: Chat, Foros, Blogs, Webmail o correo electrónico edublog, Comunidades virtuales.
Participación 40%	Wikis, Encuestas, Sugerencias/Buzón.
Multimedia 30%	Animaciones, Fotografías, Vídeos, Juegos.

Fuente: cf. López, 2007:240.

Pasos en la experiencia de desarrollo del portal EDUTRIN

Si bien es cierto que en la actualidad existen numerosas publicaciones de diversos niveles de calidad y que, desde una perspectiva individualista, sería preferible enviar los escritos académicos a revistas indexadas por el valor curricular que brindan, el hecho de lanzar el portal Edutrin obedece a un propósito didáctico y a la convicción de que, independientemente de los escenarios mundiales, es necesario en primer lugar, rescatar los intereses y preocupaciones locales para luego entablar conversaciones civilizadas a nivel global.

Para captar autores dentro del ambiente universitario local, se diseñaron dos cursos: uno enfocado en la habilidad de producir escritos académicos, otro

denominado: gestión de conocimientos en la infoesfera. Algunos de los trabajos finales de cada curso han sido seleccionados para aparecer en la revista electrónica.

Para montar la revista se dieron los siguientes pasos:

se contrató un espacio en un servidor con un costo anual de: \$920.00 pesos
se constituyó un consejo editorial para la dictaminación de artículos y desarrollo temático de las publicaciones, etc.

Se inició el registro de la revista con un costo aproximado: 4,000 pesos

Componentes del portal

Será utilizado para subir las presentaciones de las ponencias.

Cuidados de Edutrin para evitar el plagio académico

De acuerdo con Gantús (2016) el plagio académico es un ‘mal silencioso’ en cuanto que es difícil detectarlo oportunamente y, una vez detectado por las instituciones, éstas prefieren ocultarlo para evitar el escándalo y el desprestigio. Además, puede ser un mal contagioso que cause daños a la academia al provocar complicidad entre colegas o cohabitar con el abuso del poder. Pero, ¿en qué consiste el plagio? Para la misma autora Fausta Gantús, el plagio consiste en “la acción de apropiarse, mediante la copia textual, de una parte o del todo de una obra ajena sin dar el crédito correspondiente, y difundirla adjudicándose la autoría para obtener un beneficio particular, que puede ser desde reconocimiento y prestigio hasta retribución económica” (Gantús, 2016, pág. 12).

En realidad, como lo señala Vera (2016), es posible hablar de plagio escolar, plagio académico, ciber-plagio, plagio collage o “corte y pega”. Dentro del ámbito universitario Vera tipifica múltiples formas de fraude y deshonestidad académica, tales como:

Escritores ‘fantasma’. Son personas contratadas para producir todo tipo de escritos académicos (libros, artículos, informes, discursos) sin que se les de crédito de autoría.

Mercenarios intelectuales para escribir tesis de grado. Personas que ofrecen sus servicios para producir tesis simulando ser “correctores de tesis”.

Falsas coautorías. Beneficio otorgado a jefes inmediatos o personajes influyentes que solicitan ser incluidos en la lista de autores sin haber aportado nada significativo.

Abuso de los tutores. Cuando los asesores de tesis hacen pasar los resultados de sus asesorados como resultados de su propia investigación.

Falsas editoriales. Empresas dedicadas a imprimir libros aparentemente científicos, pero que no realizan ningún proceso de selección, revisión y dictamen previos.

Falsos dictaminadores de revista. Cuando se emiten dictámenes apócrifos para probar que los trabajos han sido sometidos a dictámenes de “doble ciego”.

Falsificación de datos. Cuando un investigador presenta resultados cruciales para su investigación pero que en realidad sólo son datos que deformó, exageró o inventó.

Plagio académico. Emplear conceptos, ideas o expresiones de alguien más, sin reconocer adecuadamente su origen.

Concentrándose solamente en el plagio académico, Vera enumera sus causas, a saber:

Porque brinda recompensas substanciales. Ya sea que acreciente el capital económico del plagiario con sobresueldos, o su capital cultural institucionalizado como títulos y prebendas.

Porque son difíciles de detectar. Hoy en día las publicaciones se multiplican a través del Internet y se redactan en muchas lenguas. Los dictaminadores, no siendo omniscientes, difícilmente dominan todo ese espectro de publicidad y especialidad.

Porque el crimen queda sin castigo. Las carencias de las legislaciones universitarias, la ineptitud de los directivos o la complicidad de los colegas deja impune el plagio.

A fin de cuentas ¿cuáles son las razones de peso por las cuales se debe sancionar el plagio?

Es obvio que nadie inventa de la nada puesto que el conocimiento es producto de la colectividad que lo aplica y recrea con el paso de la historia. Entonces surgen preguntas tales como ¿en qué consiste la autoría? ¿Cuáles son los alcances de la contribución individual al saber colectivo? ¿Cómo afecta el plagio a la vida académica, cultural, artística y social de nuestro país? ¿Todos los plagios son igualmente graves? ¿Hay que considerar sólo el daño que el plagiario causa al autor plagiado o también el engaño de que fueron objeto las instituciones y la sociedad? ¿Qué pena se debe adjudicar al plagiador? ¿La ignorancia exime de la culpa? ¿Hay plagios veniales y plagios mortales?

En un intento por entender el “laberinto del plagio académico” Javier Yankelevich (2016) hace la distinción entre considerar el plagio como un ‘robo’ o como un ‘fraude’. Comenta que para que exista robo se requiere identificar a un propietario, una propiedad y un ladrón. Es evidente que el ladrón es el plagiario. Donde empiezan las confusiones es al tratar de identificar al propietario que, en este caso, sería el creador intelectual que tiene derechos de propiedad sobre sus obras.

Sin embargo, en el caso del autor de un escrito académico, es discutible identificarlo con el término ‘creador’ ya que nadie crea algo de la nada, y resulta más conveniente considerarlo como una persona cuyas habilidades expositivas, sintéticas y combinatorias lo convierten en promotor, perfeccionador o refinador de conocimientos o ideas procedentes de saberes que ‘flotan’ en el aire de sus entornos sociales. (cf. Vera, 2016).

En cuanto a la “obra” propiedad del autor, Vera considera tres opciones de robo: de palabras, de ideas o de crédito. Robo de palabras: cuando el plagiario reproduce literalmente todo un texto y parte substancial del mismo. Sin embargo, las palabras son convenciones que el autor original aprendió de otros. Robo de ideas: éstas no son objeto de protección legal, únicamente las obras. Robo de crédito: legalmente no hay conexión directa entre la autoría y la recepción de crédito. En resumen, perseguir el plagio como robo es improcedente desde el punto de vista legal.

Considerar el plagio como fraude es procedente, ya que el plagiario efectivamente comete fraude al adjudicarse ciertos derechos como el de ostentar un título o un saber, lo cual lo coloca como candidato elegible para obtener recursos que son finitos y de los cuales depende el desarrollo de la ciencia y la labor académica. Al considerar el plagio como fraude se amplía el espectro de la víctima, que en sentido estricto es el autor original de la obra, considerando que también son víctimas los sujetos, organizaciones e instituciones que le han proporcionado recursos y derechos inmerecidos, utilizando recursos financieros de orden público para el bien común.

Según Vera (2016) “los plagiarios son aquellos que no contribuyen a enriquecer los bancos colectivos de conocimiento, pero si obtienen ganancias personales sustrayendo bienes de los repositorios sociales del saber” (pág. 32).

En el ámbito académico se espera de los autores cierto grado de originalidad en sus contribuciones al acervo colectivo del conocimiento; y entre colegas es un deber dar crédito explícito a quienes brindan datos, ideas o inspiración. El mismo autor recomienda la actualización de las legislaciones universitarias a fin de velar por la ética profesional, ejerciendo la autonomía universitaria, tanto para premiar los méritos académicos de sus miembros, como para castigar los fraudes académicos.

“La pena que impone la comunidad científica a violaciones éticas graves dentro de su campo de acción, como el plagio o la falsificación de datos científica, es – o debe ser- “el destierro total” (Park, 2008: 114, en Vera, 2016: 33).

A manera de cierre

Algunas de las ventajas de desarrollar un portal con las características que se plantean en este escrito son las de: generar el entusiasmo en alumnos y docentes de las entidades educativas para escribir entorno al área científica, sin la sensación de ser juzgados por no tener las habilidades para hacerlo, sino más bien de sentirse motivados para conseguir expresar sus ideas en el área científica.

Una desventaja de estos desarrollos web con un fin educativo es que pudieran tornarse una obligación impuesta por las instituciones educativas, y no un área de motivación para la expresión de los alumnos en la reflexión científica.

Otra desventaja que se observa en este tipo de proyectos es el trabajo del personal que mantiene de manera activa todo el portal en todos los ámbitos que conlleva el desarrollo de la misma, se convierta en un trabajo muy extenuante y en ocasiones poco valorado.

Finalmente, como se comentaba al inicio, el objetivo de estas reflexiones es compartir una experiencia con la intención de hacer tácito un conocimiento que nos ha dado la experiencia de diseñar, implementar y lanzar un portal para promover la difusión de los trabajos de universitarios, tanto de licenciatura como de posgrado, desde una intencionalidad didáctica. De ahí que se hizo una descripción de los componentes esenciales y secundarios del portal, así como de los tipos de portal y sus características. También se plantearon

consideraciones en torno al 'plagio académico' porque es un tema que comúnmente se evade, las más de las veces por falta de información para una mejor comprensión de sus alcances. Tan elemental como dar crédito a las fuentes de nuestras ideas con un entrecomillado y una forma de citar que, una vez automatizada, como las tablas de multiplicar, es 'pan comido'. Claro que requiere de paciencia y tiempo, pero redunda en rigor y reconocimiento que es la cereza del pastel académico.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Bibliografía

- Biagioli, M., & Galison, P. (2013). *Scientific Authorship: Credit and intellectual authorship in science*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Floridi, L. (2015). Hiperhistoria, el surgimiento de los sistemas multiagente (SMA) y el diseño de una infraética. En X. Martínez R., & IPN (Ed.), *Infoesfera*. Ciudad de México: Quinta del Agua Ediciones S.A. de C.V.
- Foucault, M. (2010). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gantús, F. (2016). Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 12-19.
- González, M. H. (2014). Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial. El caso de la UNAM. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 31-49.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Editorial Taurpus.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta, S.A.
- Himanen, P. (2001). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Helsinki.
- Hinojosa C., L. S. (2008). La importancia de la difusión cultural en la educación, consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de la UANL. (U. N. Plata, Ed.) *Questión, Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(19). Recuperado el 22 de marzo de 2017, de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/index>
- Inclán, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 06-11.
- Landaverde T., J. (2017). *Escritos Académicos en Humanidades*. Querétaro: Edutrin.
- Lethem, J. (2007). *Contra la originalidad*. México: Tumbona Ediciones.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura, Informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos, UAM.
- Lévy, P. (s.f.). *Entrevista a Pierre Lévy: veinte años de Inteligencia Colectiva*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 21 de Marzo de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=zt-qlA36LzQ>
- López C., R. (2007). Los portales educativos: clasificación y componentes. *Anales de documentación*, 233-244.
- Superior, C. M. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO.
- Vera, H. (2016). El plagio nuestro de todos los días. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 02-05.
- Vera, H. (2016). El plagio y la autonomía de las instituciones académicas. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 28-35.

Watzlawick, P. B. (2008). Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona, España: Herder Editorial Gadisa.

Yankelevich, J. (2016). Mapas prestados para entender el plagio académico. (IISUE-UNAM, Ed.) Perfiles Educativos, XXXVIII(154), 20-27.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



EDUCACIÓN CON SENTIDO MARISTA

Hno. Guillermo Villarreal, fms
Guillermo.villarreal@maristas.org.mx

Resumen.

En el presente artículo se aborda el tema del sentido de la educación marista, primeramente, se repasa la idea que orientaba a Marcelino Champagnat. Después, se hace un breve repaso de los documentos donde se puede fundamentar un sentido de la educación marista. Finalmente se describen 10 características de la educación marista.

Palabras Clave: Estilo Educativo, Educación Marista, Marcelino Champagnat

"El P. Champagnat se proponía instruir a los niños para permitirles llegar a ser hombres dignos de su condición de hijos de Dios." (Bergeret 1993:40).

Preguntarnos por el sentido de la educación marista es preguntarnos por el concepto de educación que guió a Marcelino Champagnat, y que ha sido el hilo conductor de su Congregación. Más que una idea pedagógica nueva, el pensamiento educativo marista se constituye dentro de un modelo antropológico cristiano.

Para Marcelino, la educación está ligada a la enseñanza y práctica de la religión, como menciona el prospecto de estatutos de 1825:

"La educación cristiana y religiosa es el medio más rápido para brindar buenos ciudadanos a la sociedad y cristianos fervorosos a nuestra religión.

Lamentablemente la mayoría de las poblaciones rurales carecen de ese medio". (Estatutos 1825, preámbulo).

Para los maristas de la primera época, la educación es vista como un arte. Es el conjunto de metódicos esfuerzos por los que se rige el desenvolvimiento de todas sus facultades (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 1936 p. 9). Al explicar todas las facultades, se habla de los ámbitos físico, intelectual, moral y religioso, así como el social. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 1936 p. 11) Así Marcelino Champagnat verá la educación más como un medio que como un fin. Se preocupa de la formación como personas, para promover la evangelización y de promoción humana. El Padre Champagnat dirá que un Hermano que se limitara a dar a los niños la instrucción civil no cumpliría el fin de su vocación. El fundador, bien podría tomar las palabras que los obispos mexicanos utilizan en su carta sobre la educación "educar- evangelizando" y "evangelizar-educando".

El documento del Instituto más actual sobre la Misión Educativa Marista en su número 77 señala algunos de los objetivos de la educación Marista:

- desarrollar su autoestima y su capacidad para orientar sus vidas.
- proporcionar una educación del cuerpo, la mente y el corazón, adecuada a la

edad, talento personal, necesidades y contexto social de cada uno.

- animarles a que cuiden de los demás y de la creación de Dios.
- educarles para que sean agentes de cambio social, y trabajen a favor de una mayor justicia para todos los ciudadanos, y para que tomen conciencia de la interdependencia de las naciones.
- alimentar su fe y compromiso como discípulos de Jesús y apóstoles para otros jóvenes.
- despertar en ellos un espíritu crítico y ayudarles a tomar decisiones basadas en los valores del Evangelio. (Instituto de los Hermanos Maristas, 1998)

Una parte importante del Patrimonio Espiritual Marista constituye el Estilo Educativo Marista. Existen una serie de documentos que describen este patrimonio que inicia con las cartas de Marcelino Champagnat y continúan con los últimos escritos del Instituto. El Estilo Educativo Marista se encuentra descrito en diversos documentos, tres de los principales son: la Guía de las Escuelas (Guide), Misión Educativa Marista (MEM) y la Guía del Educador Marista (GEM) . Cada uno de estos documentos han sido escritos con finalidades y en tiempos diversos. Por ejemplo, la Guía de las Escuelas fue redactada originalmente en 1853. Consiste en "un manual teórico-práctico que ha orientado la formación pedagógica y la actividad educativa de los Hermanos Maristas" (Farneda, 1993:49). La última edición en francés fue realizada en 1942.

El documento de Misión Educativa Marista se terminó de redactar en 1998 y quiere ser un texto que sirva de referencia, a nivel mundial, a los educadores maristas para orientar sus tareas, evaluar su labor y planear la formación de los futuros formadores (Martínez Lavín, 1999: 45).

Finalmente, la Guía del Educador Marista es un documento de la Provincia de México Occidental que pretende poner en forma sencilla y clara una serie de puntos, considerados importantes, relacionados con el quehacer diario de la escuela marista.

Los orígenes del Estilo Educativo Marista han sido estudiados tanto por Pierre Zind (1991) como por Danilo Farneda (1993). Ellos refieren que la base de la pedagogía marista de tiempos de Marcelino Champagnat es una adaptación y actualización de la guía que usaban los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Sallistas) conocida como la "Conduite". Esta es la fuente literaria primaria de la Guía de las Escuelas (Guide des Ecoles) y por ella el Estilo Educativo Marista se inserta en la Pedagogía Católica de su época.

Se sabe que, durante el primer año del Instituto, el Padre Champagnat contrató a un maestro que se había retirado de los Hermanos Lasallistas para que formara a los primeros hermanos. De esto dan cuenta los primeros estatutos de los Hermanitos de María.

Artículo primero. Los Hermanitos de María tienen como fin la instrucción primaria. Enseñar la lectura, la escritura, el cálculo, los periféricos de la gramática francesa, el canto de la Iglesia, la historia sagrada, echan mano para la enseñanza del método de los hermanos de las escuelas cristianas. Enseñan gratuitamente y se ponen de acuerdo con los municipios cerca de los medios

de proporcionarles una existencia decorosa y poco onerosa (ESTATUTOS 1825, 2).

El Padre Champagnat y los primeros hermanos vivieron en una época de conflicto y cambio social producto de la revolución y la restauración francesa. En este ambiente de rápidas y profundas transformaciones, es donde surge el Estilo Educativo Marista, convirtiéndose en una nueva síntesis en la enseñanza.

Ante los cambios surgidos a raíz de la Revolución Francesa que propone una enseñanza atea, se busca una educación integral que contemple tanto una finalidad religiosa como histórico social; ideal que queda resumido en la formación del "Buen cristiano y buen ciudadano". En esta fórmula, se resume los principios ético-religioso y el principio social que propone. Se ha discutido la fuente de esta expresión. Pero ya la encontramos en tiempos de Champagnat en una de sus cartas "Proporcionamos buenos cristianos y buenos ciudadanos entre los habitantes del campo." (PS 273, tomado de Sester, 1985:2736)

El centro de la misión que Marcelino Champagnat propone a sus discípulos es "hacer conocer y amar a Jesucristo", viendo en la educación el medio de llevar a los jóvenes a la experiencia de la fe, para hacer de ellos "buenos cristianos" (MEM 69). De esta manera, la finalidad última del servicio educativo marista tiende a crear las condiciones necesarias para que los alumnos sean discípulos de Jesucristo; es decir, en un lenguaje antiguo, alcancen la salvación eterna. Prueba de la importancia de la enseñanza religiosa es la carta circular del Padre Champagnat del 10 de enero de 1840 donde dice:

Pero, muy queridos Hermanos, para tener éxito en la enseñanza de la religión y satisfacer las exigencias de un mundo casi siempre ciego en la educación de los niños, no descuidaremos las demás ramas de la instrucción, necesarias a un Hermano de María. La Escritura, la Gramática, la Aritmética, la Historia, la Geografía; y hasta si es preciso el Dibujo, la Geometría, la Teneduría de libros, serán objeto de nuestros estudios y la materia de nuestras conferencias. Nos serviremos de ellas como de un inocente cebo para atraer a los niños y enseñarles luego a amar a Dios y salvarse. Ante todo, seremos buenos catequistas, pero trataremos igualmente de llegar a ser hábiles profesores. (PS 313)

Al mismo tiempo, existe otra finalidad que es el bien de la sociedad y se expresa como parte de la expresión "virtuoso ciudadano". Para esto, se hace énfasis en el cumplimiento de las responsabilidades, por ejemplo, la puntualidad y la asiduidad en las clases, en la formación de la voluntad por el esfuerzo, la superación y la constancia. Los trabajos son formativos no sólo como trabajo intelectual, sino que son exigidos completos, bien hechos y a tiempo. Al mismo tiempo, se inculca el amor a la patria, exaltando la historia y a los héroes de cada país.

A lo largo de la historia se han desarrollado diversas interpretaciones sobre el Estilo Educativo Marista. Existen varias síntesis sobre las características del Estilo Educativo Marista. Alves (2002) presenta una síntesis en cinco aspectos:

1. La educación integral: humanizar y personalizar;
2. La educación cristiana (formación de la conciencia);
3. El desarrollo cognitivo (formación de la inteligencia);
4. Las cualidades y espíritu de una buena disciplina (formación de la voluntad);
5. La solidaridad y la participación.

Bergeret (1993), de la misma manera, propone una síntesis en tres aspectos:

1. La pedagogía de la presencia,
2. La pedagogía del equipo y de la comunidad educativa y;
3. La pedagogía de la creatividad y del proyecto.

Balko (1990), a su manera, también intenta una síntesis que se puede resumir en:

1. Sencillez en la educación;
2. Una educación al servicio de la vida;
3. Amor tierno a los niños;
4. Amor al trabajo;
5. Sentido de la persona y la confianza en los jóvenes; y
6. Una actitud de no conformismo.

Si yo quisiera enumerar las características de la educación marista (Villarreal, 2008) la sintetizaría en 10 puntos:

1. Conocer, querer y actuar como Jesucristo,
2. El amor a María,
3. Enseñar a los alumnos a querer y practicar los valores,
4. Espíritu de Familia,
5. La sencillez,
6. La presencia,
7. Pedagogía del esfuerzo,
8. Disciplina,
9. Procedimientos generales (método de clase) y,
10. Educación Física.

Conocer, querer y actuar como Jesucristo.

El objetivo de la educación marista es la educación cristiana de niños y jóvenes para hacer de ellos buenos cristianos y buenos ciudadanos. Que todos los alumnos tengan un contacto vivencial con Jesucristo. Tanto en su formación doctrinal, su participación en los sacramentos y el servicio a los que menos tienen.

El amor a María.

María ocupa un lugar especial dentro de la espiritualidad marista. Ella es el camino y modelo para llegar a Jesús. Se inculca a los niños el amor a María. Ella es considerada como "nuestra madre". El Padre Champagnat así le llamaba, "Buena Madre". Ella fue la primera discípula de Jesús. De ella, es modelo de los valores y virtudes que se cristalizan en buenos cristianos y en

virtuosos ciudadanos. Los discípulos de Marcelino enfatizaron tres rasgos: La humildad, la sencillez y la modestia.

Enseñar a los alumnos a querer y practicar los valores.

La educación marista ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos, a desarrollar sus capacidades y a crecer en valores a través del descubrimiento de la naturaleza, de los demás, de sí mismos y de Dios (MEM 130). Ya se ha hablado de este punto cuando se habló del virtuoso ciudadano. Solamente basta resaltar un punto. En sus cartas, el Padre Champagnat invitaba a los Hermanos a ser ejemplo de las virtudes a sus alumnos.

Espíritu de Familia.

El ambiente que se suscita en las escuelas es ya educativo. En la escuela marista, debe reinar un ambiente de familia donde todos los miembros — alumnos, padres de familia, maestros, directores, personal administrativo y de servicio, hermanos — puedan sentirse a gusto, confiados y queridos. Este ambiente es fruto de las virtudes marianas de humildad, sencillez y modestia. Marcelino lo recordaba con una frase: "No haya entre vosotros sino un sólo corazón y un mismo espíritu", y no es una llamada solamente a los religiosos, el espíritu de colaboración y de solidaridad entre los miembros de un mismo equipo pedagógico, en una escuela o colegio.

El gran deseo y la herencia del Padre Champagnat es que nos relacionemos los unos con los otros y con los jóvenes como miembros de una familia que se ama

La sencillez.

Según el ejemplo de María, se vive la sencillez. La sencillez es entendida de dos maneras: como evitar la ostentación y como un estilo de relación auténtica y directa. En las personas e instituciones se busca: "Hacer el bien sin ruido" (MEM 104), se evita la ostentación y la presunción.

En las relaciones se busca que sean: transparentes con todos. La Misión Educativa Se expresa en una relación auténtica y directa, sin pretensión ni doblez. Decimos lo que creemos y demostramos que creemos lo que decimos. La sencillez se transforma, así, en una virtud que marca el estilo de relación entre las personas.

La presencia.

Para educar hay que acercarse a los niños y jóvenes, dentro de un ambiente de confianza que ayude a comprenderlos y ayudarlos.

Marcelino decía que, para educar a los niños, hay que amarlos. Y amarlos a todos por igual.

Una manifestación de esta presencia es el estar el mayor tiempo posible con los alumnos no sólo en la clase sino en los recreos y todas las actividades. Esto permite una formación verdaderamente integral. La confianza que se crea propicia una orientación en asuntos que importan al alumno y permite la superación de los defectos.

El documento de Misión Educativa Marista (97) lo explica:

Educamos, sobre todo, haciéndonos presentes a los jóvenes, demostrando que nos preocupamos por ellos personalmente. Les brindamos nuestro tiempo más allá de nuestra dedicación profesional, tratando de conocer a cada uno

individualmente. Personalmente, y como grupo, establecemos con ellos una relación basada en el afecto, que propicia un clima favorable al aprendizaje, a la educación en valores y a la maduración personal.

Pedagogía del esfuerzo.

Incluye la formación para el estudio y el trabajo intelectual. Busca fomentar el hábito de hacerlo todo bien en la escuela. Busca formar el carácter, impulsa a la superación y hace aspirar a lo perfecto en todo. Los trabajos, tareas y demás ejercicios tienen que responder a tres características: bien hechos, completos y a tiempo. Se busca que los alumnos adquieran el hábito del trabajo, de la constancia y del esfuerzo. Además, procura el aprovechamiento del tiempo por el fomento de la puntualidad y la asiduidad.

Disciplina.

La disciplina en la escuela debe ser firme, pero no agresiva. No sólo debe ser aceptada sino querida. De esta manera, infunde seguridad y robustece el carácter. La disciplina tiene como función crear el ambiente de orden y trabajo adecuado para la acción escolar. Sobre todo, se insiste en el carácter preventivo. El mejor castigo es el que no se tiene que aplicar. (cfr. Guide 1135, 1138)

Por lo que se refiere a la disciplina, en la tradición marista se orienta a crear un ambiente de serenidad y orden en el que los alumnos puedan estudiar y aprender y en el que se puedan prevenir los problemas antes de que ocurran. Las normas escolares reflejan el compromiso de propiciar un clima "animado de un espíritu evangélico de libertad y caridad".

Método de Clase: El proceso de cada sesión de clase se encontraba normada, explicada. Sin meternos en la legislación, Toral Gutiérrez (2004) describe la forma que vivió como alumno marista y que practicó como maestro:

- 1.- Comienza la lección con un repaso de la lección anterior. Por escrito u oralmente.
 - 2- Hacer una pequeña presentación del tema a tratar.
 3. - Presenta el contenido en pequeños pasos, empleando el pizarrón cuando es posible. Los alumnos hacen ejercicios en el pizarrón tras de cada paso.
 4. - Las instrucciones son claras y breves. Evita hablar mucho.
 5. - Proporciona un nivel alto de práctica para todos los alumnos. (Se realizan los ejercicios de los libros de texto, se resuelve un cuestionario...)
 6. - Hace un repaso a base de preguntas para afianzar los conocimientos, darse cuenta si todo quedó comprendido, mantener la atención y la actividad intelectual. Pregunta a todos los alumnos.
 7. - Da indicaciones claras de cómo realizar el ejercicio de aplicación o de afirmación.
 8. - Proporciona correcciones y da orientaciones para el mejor desempeño del trabajo y comprensión.
 9. - Proporciona direcciones claras y explícitas para el trabajo independiente y controla ese trabajo independiente. (Torale Gutiérrez 2004:1)
- Educación Física.

Uno de los aspectos que ha caracterizado a la educación marista de México ha sido el deporte y la educación física. Con ella, se busca propiciar las actividades de conjunto: deportes, fiestas atléticas, competencias, etc. Estas actividades infunden espíritu de equipo y sentido de pertenencia. Recordando el principio: Mente Sana en cuerpo Sano.

Fuentes:

Alves, Manoel (2000) A la suite du Fondateur Champagnat. En Cuadernos Maristas no. 18, marzo de 2000, Roma: Instituto dei Fratelli Maristi.

Balko, Alexandre (1990) Marcelino Champagnat Educador. En Cuadernos Maristas. No.I, junio de 1990. Roma: Casa Generalizia Fratelli Maristi.

Bergeret, Maurice. (S/F). La tradición pedagógica marista. Tomado de internet: www.educadormarista.com/cuadmaris/index.htm consultado en abril de 2006

Farneda, Danilo. (1993). La Guía de las Escuelas. Tesis doctoral, Edición del autor, Roma.

Hermanos Maristas de la Enseñanza. (1936). Guía de las escuelas. Documento interno de Trabajo.

Hermanos Maristas, Provincia de México Occidental (2000). Guía del educador Marista. Documento Interno de Trabajo. Guadalajara.

Instituto de los Hermanos Maristas (1998). Misión Educativa Marista, un proyecto para Hoy. (Documento Interno de trabajo).

Martínez Lavín, Carlos (1999). Misión Educativa Marista I. En Memorias del Congreso Marista de Educación, México.

Sester, Paul. (1985). Lettres de Marcellin Champagnat, Casa Generalizia dei Fratelli Maristi, Rome. Los documentos traducidos se tomaron de Brambila (S/F)

Toral Gutiérrez, Carlos. (2004). Algunos documentos para reflexionar sobre la Tradición Pedagógica Marista. Documento Mimeografiado, Guadalajara Jalisco.

Villarreal, Guillermo (2008). Cambios en el estilo educativo marista e interacción comunicativa: El caso de la provincia de México Occidental. Tesis de Maestría: Guadalajara: Universidad Marista de Guadalajara.

Zind, Pierre. (1999). Tras la Huellas de Marcelino Champagnat. Chile: Hermanos Maristas.



PONENCIAS

MESA 4



EL ESTILO EDUCATIVO MARISTA COMO FUNDAMENTO DE LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MARISTA (SEM) EN “MÉXICO CENTRAL”

Dr. Rafael Arturo Lauda Monestel IQSJ
Dr. Guillermo Vázquez Cavazos

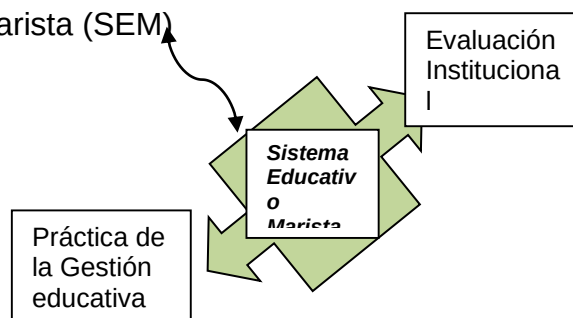
Resumen.

En el presente artículo se aborda el tema del “estilo educativo marista” como fundamento de la educación marista, sustentado en los principios pedagógicos del Sistema Educativo Marista, tanto del Instituto como de la Provincia Marista de México Central. El método utilizado es abrir los conceptos desde la perspectiva de la teoría educativa y desde ahí conocer lo que sucede en la Práctica Educativa de las Instituciones Maristas en México Central.

Palabras Clave: Estilo Educativo, Sistema Educativo Marista

La Gestión en el Sistema Educativo Marista (SEM)

A – Sistema Educativo Marista
Instituto de Hermanos Maristas –
Provincia de México Central
B- Práctica de la Gestión educativa
Elementos integradores



A - SISTEMA EDUCATIVO MARISTA.

Sistemas y práctica de la gestión educativa

Comparo la relación entre el área organizativa de sistemas y su humanización, planteamiento base de la investigación de Hasenfeld (1990). El autor tiene como objetivo resaltar la importancia de una organización al servicio del hombre y con el alumno como centro de la experiencia educativa. En el Sistema Educativo Marista (SEM) las organizaciones educativas plantean la centralidad del hombre, como se resalta en su manejo del Modelo Educativo de la Provincia de México Central.

Resalto la importancia del manejo sistémico de la educación, al decir de Josefina Ontiveros (1997), que en su investigación resalta la teoría de sistemas de Niklas Luhmann y su utilización en la reflexión y análisis de algunas cuestiones centrales del debate educativo. A la luz de esta perspectiva aparecen algunos de los problemas tradicionales de la pedagogía, tales como su autonomía, el esquema de los fines y los medios, así como la relación teoría-práctica y la tecnología del sistema educativo. Desde la praxis de centros educativos la autora propone un análisis integral junto con la revisión de los

procesos didácticos y pedagógicos sustentados, a su vez en otra investigación, en este caso, la realizada por Gairín Sallán y Darder Vidal (2003), los cuales toman en cuenta las circunstancias laborales, legales, jurídicas y operativas de la organización escolar, vista como centro de humanización.

Resalto la importancia de los doce pasos que se plantean en la institucionalización del servicio educativo, separados a su vez en elementos de visión compartida, modelos mentales, dominio de la materia y aprendizaje en equipo planteados en su investigación por Coronel Llamas (2000), sin olvidar otros elementos sistémicos en la gestión educativa, tales como el pensamiento en los sistemas y la evaluación, propiamente dicha, aspectos ya comentados anteriormente. Es en este sentido el aporte de la investigación educativa planteada por Elena Cano (2003), ya que propone una propuesta metodológica en que integra tanto la organización de un sistema educativo, como la calidad y el reto que plantea la diversidad a dicho sistema.

El asesoramiento, un elemento de apoyo frecuentemente externo a la escuela, puede establecer condiciones de operación y veracidad en una evaluación institucional, como se comprueba en la investigación de Segovia, (2000).

Comporta entonces una organización que aprende la conveniencia de una serie de pasos que sean comparados con otras experiencias, a la manera del benchmarking y de otros conceptos organizacionales que aparecen en dicha investigación. Estos conceptos se relacionan naturalmente con el reto de la calidad en la educación, desde un planteamiento sistémico en el área, investigación dirigida por Juan Manuel Cobo Suero (1995), desde la cual se propone un modelo que recoge y sitúa, en el marco de las finalidades de la educación, todos los elementos que intervienen de una u otra forma en la mencionada calidad de la educación. Se propone, entonces, una ordenación del sistema educativo que facilite cauces curriculares diferenciados para que los alumnos puedan alcanzar los fines de la educación.

Quiero resaltar que la atención a los alumnos es la parte central de todas las propuestas sistematizadoras de la educación que he revisado, asimismo el SEM, desde su planteamiento humanizante se propone como objetivo principal la atención a los alumnos y alumnas desde su situación particular, es la razón por la cual no realizo un apartado especial para la atención de los alumnos, ya que en todo el proceso se hace referencia a las situaciones y necesidades de los niños y jóvenes con que se trabaja.

Los elementos de la escuela que se avizora en el siglo XXI explican la importancia de tender no sólo a la organización escolar, sino a la sistematización de procesos educativos, concretamente desde la gestión pedagógica en los equipos de profesores o círculos de docentes, llamados en estos medios, academias o colegios de maestros, de la forma como lo aborda Gimeno en su investigación (2000). Comparo en lo concreto cómo otras experiencias educativas en México han realizado esta gestión pedagógica, que contextualiza visiones de futuro, como es el caso de la Universidad Popular Autónoma de Puebla que Pejenaute desarrolla en su proyecto (2000). En dicha experiencia se plantea un estudio de caso centrado en dicha universidad y que

en su momento servirá de contraste con el estudio de caso que plantearé dentro del SEM, en el nivel superior de la educación marista.
Sistema Educativo Marista (SEM)

La práctica educativa del SEM, nos permite conocer cómo un estilo educativo se contextualiza en muchos espacios concretos; en el caso de México, existen actualmente dos provincias o divisiones administrativas maristas, como existen otras en América Latina y en el orbe entero (alrededor de cincuenta), es conveniente tomar en cuenta de que actualmente se vive una reestructuración de provincias, lo cual trae en consecuencia una reorganización de la gestión educativa en el mundo marista y posiblemente en un futuro cercano (alrededor de 2009), dichas provincias mexicanas se integrarán nuevamente en una sola o se integrarán con otras unidades administrativas (Canadá, Estados Unidos, América Central, Ecuador, Venezuela y/o Colombia) en un nuevo concierto de la congregación marista en la región, que se conoce actualmente como “Arco Norte” de América.

Algunas de las investigaciones que sustentan áreas del proceso enseñanza – aprendizaje son la de Valdés (2002), sobre el proyecto escolar de trabajo cooperativo, taller implementado para elevar la calidad educativa. Por su parte Dávalos (2003), plantea cómo el director es responsable de la gestión y de la calidad en la escuela, en su investigación podremos contrastar el caso de las instituciones que estudiaré con la situación organizacional que describe la autora.

Resalto sendas investigaciones sobre la práctica educativa de Chiquini, Méndez y Rivero (2003) y la de Villarreal (2007) sobre la práctica educativa y el estilo educativo marista, elementos contra los cuales contrastaré la presente investigación. Asimismo me fundamento en la propuesta de Bergeret (1995) fundamentada asimismo en la de Pierre Zind, que plantea 3 expresiones fundamentales de la Pedagogía Marista, como son: La pedagogía de la presencia, La de la Comunidad o Comunión educativa y la de la Creatividad.

Procesos internacionales

La gestión educativa del SEM está definida actualmente en el documento Misión educativa marista (1997), donde se plantean las características actuales del carisma realizado por los miembros del Instituto de Hermanos Maristas de la Enseñanza, sean religiosos laicos o seglares, sean agentes educativos docentes, directivos, operativos, exalumnos, alumnos, padres de familia, bienhechores y simpatizantes de la obra en general. En lo general se sustenta la problemática de una congregación fundada para atender a niños y jóvenes en situación de marginación, para dar a conocer y amar a Jesucristo a través de la mediación de la catequesis y de la educación. Actualmente este carisma encuentra una pluralidad de manifestaciones educativas, fuera y dentro del cauce escolarizado, la investigación educativa que corresponde no se ha realizado sistemáticamente en la congregación marista.

La misión de la educación marista se está determinando en el nivel de educación superior o educación terciaria, desde el Instituto Marista, a través de

la red mundial de instituciones maristas de educación superior, que se reunió en Guadalajara, Jalisco, en septiembre de 2006, planteando cómo los aspectos de la organización universitaria responde a las tres funciones propias de la universidad, a saber, el mantenimiento y el avance del conocimiento, la investigación y la difusión de la cultura. La misma red de universidades maristas realiza sendos proyectos que se relacionan el aporte educativo del nivel, con relación a la educación marista global, coordinados por Clemente Ivo Juliatto, Manoel Alves y otros (2006): Proyecto para contribuir a la formación en espiritualidad y misión maristas a nivel internacional, así como en el caso de la investigación (2005): Um jeito próprio de investigar. A produto do conhecimento pela pesquisa. Otro equipo de investigación es el del equipo integrado por Alejandro Flores, Evilazio Teixeira y Tony D'Arbon (2006) que realizan actualmente el proyecto: Educación superior para el nuevo milenio con el carisma de Marcelino.

Las funciones universitarias se hacen coincidir con los elementos propiamente maristas, respondiendo a la definición de la Misión Educativa Marista, bajo los criterios del Capítulo General, reunión de los delegados de las unidades administrativas, que se realiza cada ocho años, cuyos delegados, sean religiosos laicos, sean seglares estudian los temas y comparten una nueva visión institucional para los siguientes años. Dicho capítulo general, desde diagnósticos, investigaciones y documentos previos, establece comunicados y compromisos para provocar la viabilidad y la vitalidad de la misión congregacional, así como los elementos propios de un instituto religioso, tales como la espiritualidad y la organización estructural de dicho instituto. El último Capítulo (2002) propuso cinco líneas de trabajo a nivel internacional, a saber: Centrados en Jesucristo; preocupados por la viabilidad y vitalidad del instituto; desde la espiritualidad apostólica marista; compartiendo la práctica y la gestión educativa entre religiosos y seglares, cada uno desde su identidad propia y; buscando el mejor manejo de la misión educativa marista.

Las investigaciones que se han realizado para capítulos generales, se presentan en documentos a los que normalmente tienen acceso sólo los delegados, en lo relativo al aspecto que nos interesa, que es el de la gestión de la misión educativa marista. Esto se completa y se continúa en las reuniones internacionales habidas en Brasil (2006) y que continuarán en los años subsiguientes, sea desde los delegados de las provincias para la Asamblea internacional de la misión: Un corazón, una misión, sea desde los participantes en la reunión de Gestión educativa en el Instituto de Hermanos Maristas de la Enseñanza. Los contenidos fundamentales se han comentado en el apartado anterior.

Provincia marista de México Central

Quiero relacionar el SEM como una forma empírica del propio sistema, desde el concepto de una organización que aprende. El conjunto de escuelas de diversos niveles educativos y de obras de educación informal, es variado, se integran obras tales como una casa editorial (1), misiones al interno de México (2) y en el extranjero (Korea, 3), instituciones de educación formal, entendiendo



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



en este rango desde preescolar (2), primaria (14), secundarias (16), preparatorias (7) y universidades (3), de este total se suman 48 obras. Existe en ésta un subsistema de escuelas populares de la Provincia de México Central, las cuales han realizado un manejo epistemológico específico que se ha dado en llamar: “escuela popular”, donde aspectos como la pedagogía de la liberación (Freire) y los procesos democratizadores entran directamente en la concepción educativa que plantean intencionalmente.

Comparo esta problemática con otras investigaciones externas referentes a escuelas populares, como la de Leiva en Guatemala (1996), donde se expone la propuesta metodológica para la sistematización de experiencias de educación popular elaborada por el SEPAC (servicios educativos populares) en Guatemala basado en tres enfoques: cronológico, por ejes de análisis y prospectivo, como una herramienta para la organización, teorización, evaluación y toma de decisiones para el conocimiento de la realidad de la práctica educativa. El correlativo en el SEM de México Central es el grupo de escuelas del Patronato Nacional de Extensión Educativa y las escuelas marginales que dependen de México Central, me refiero a un contingente de 65 escuelas, aproximadamente.

Por otro lado, las demás escuelas que pertenecen al SEM, que son la mayoría de instituciones que sostienen económicamente y que sustentan dicho sistema, no han definido plenamente su proceso educativo intencional, sino a través de la acreditación de la calidad educativa, en los documentos solicitados por dicho proceso que respalda la C.N.E.P. Pienso cómo, con este proyecto, se intenciona la posibilidad real de gestionar educativamente el SEM de México Central.

La Red de Universidades Maristas de México (REDUMAR), ha realizado hasta la fecha cuatro “Congresos universitarios de educación marista” desde el año 2001, sumándose al “Primer Congreso Marista de Educación” realizado con ocasión del centenario de la llegada de los Hermanos Maristas a México (1999). Este acervo de material educativo, sustentado sea desde aportes reflexivos, experiencias o como investigaciones educativas espera ser sistematizado y continuado en los futuros Congresos, así como en estudios para revistas arbitradas de educación, planes propios de REDUMAR para el área de investigación educativa de la misma.

A nivel de la provincia marista de México Central, existe una reunión semejante al capítulo general, determinada como “Capítulo Provincial”, en los últimos dos capítulos (2002; 2005) se ha planteado la necesidad de una mejor organización educativa, definiendo la creación y seguimiento de un “Equipo de Gestión Educativa”, que responde a los compromisos internacionales de la provincia en las diversas reuniones relativas al tema, así como en un documento (2006), que concentra la propuesta inicial de dicha unidad administrativa en torno a la Gestión educativa, que ya comenté en el apartado anterior. Por otro lado, esta provincia maneja documentos fundamentales para el modelo educativo en forma sistemática y continuada, como es el caso del Ideario educativo (1992) y el Plan Provincial de Pastoral (2002-2005), que aportan conceptos afines al

tema y que fundamentan la sistematización de la gestión educativa del sistema propuesto.

Contrasto las investigaciones educativas que se realizan en la provincia de México Occidental, sea a título personal, como la hecha por la de Rodríguez (2007), sobre el tema de la evaluación institucional, tema de su tesis doctoral en proceso, como la de otros investigadores de Maestría o Doctorado en Educación, que toman el SEM de México Occidental como referente de sus estudios, es el caso de Villarreal (2007) ya citado anteriormente, como el de Zamarripa (2007), también con investigaciones en proceso. Asimismo se han planteado investigaciones a título de la comisión pedagógica denominada “Centro de animación marista” CAM, por sus siglas, donde Zamarripa, Rodríguez y Pérez (2006), aportan el estudio: Evaluar para transformar. Proyecto Provincial de Evaluación Institucional (PPET). Estos procesos tienen su correlativo en los procesos de acreditación de la calidad educativa realizados en las instituciones particulares pertenecientes a la provincia de México Central. El manejo investigativo del SEM correspondiente y su continuidad en investigaciones particulares, está planteado por el presente proyecto sobre la sistematización de la gestión educativa en el presente SEM de México Central, dado que actualmente no existe ningún estudio del tipo. PRÁCTICA de la GESTIÓN EDUCATIVA

Los documentos que se comentan a continuación desarrollan, en forma sencilla, los elementos principales de la gestión educativa y de la sistematización que se plantea en el SEM (Sistema Educativo Marista). Inicio desde los elementos que he individuado para la sistematización de la gestión educativa planteada.

El primero de los documentos en importancia, desde mi experiencia, es el proyecto educativo el cual entiendo como un instrumento complejo que plantea retos a la comunidad educativa, a tal nivel que cimbra la experiencia educativa tradicional y promueve la innovación pedagógica y administrativa, en tanto cuanto las personas inmiscuidas en el proceso se permitan plantearlo de esta forma.

Desde el presente trabajo de práctica de la gestión, el proyecto educativo se contrasta con otras experiencias educativas, las cuales mantienen características de investigación educativa y que me iluminan en la forma de manejar los conflictos propios que afronta un proyecto educativo concreto (Kotin, 1993), pues plantea las situaciones problemáticas que vive el líder educativo en una escuela argentina, especialmente desde la experiencia compleja del proyecto, hace superar la idea ingenua de cómo, la sola presencia del proyecto, fortalecerá los procesos educativos de la escuela.

Comparo lo comentado con Volkind (1993) que implementa la situación del proyecto educativo como un constructo colectivo, por ende, desde los principios epistemológicos del constructivismo. Su investigación destaca la construcción compartida del documento en cuestión, permite llegar a definiciones y compromisos epistemológicos. En mi experiencia el manejo de un proyecto

educativo madura a la propia comunidad que lo enarbola, sobre todo cuando se permiten desarrollarlo desde el presente planteamiento.

Una parte central del proyecto educativo, junto con la definición de la misión y de la visión, es la determinación de los valores con los que trabaja en una institución educativa (Elxpuru Albizuri, 2000). En general, se necesita trabajar con la filosofía educativa propia de la institución o del sistema educativo al que se pertenece, como es el caso del proyecto que manejo.

El presente proyecto de investigación plantea la necesidad de declarar los principios sistémicos del Sistema Educativo Marista (SEM), además es importante explicar cómo los valores que se han escogido son parte de la simbolización de un colectivo, donde los agentes educadores, especialmente los docentes, han escogido elementos éticos que se desarrollarán en hechos educativos concretos, especialmente en el manejo del Currículum.

Localizo, en contraste, una perspectiva cultural diferente a la de la mayoría de las investigaciones que manejo (Hall, 2000), porque su extracción es sajona y yo he priorizado el elemento cultural hispanoamericano, su desarrollo de valores nos hace concentrarnos en la experiencia de organizaciones que buscan el nuevo paradigma de instituciones que aprenden, las que proponen una poiesis donde se define, en dicha organización, una serie de valores planteadas a su vez desde una construcción también colectiva e intencional. El conjunto de valores que el SEM sustenta, corresponde a una serie de valores que se desarrollan en una organización que aprende en forma continua.

Existen otras investigaciones que parten del modelo de valores y serán una referencia más en esta área para mi trabajo (Yániz Álvarez, 2000), sigo en este caso una herramienta de vivencia de los valores, la propuesta por Hall-Tonna, y de cómo se contextualiza en una serie de escuelas comunitarias en España. Es interesante reconocer cómo, una experiencia determinada en una figuración de valores, se configura de manera que explicita la organización escolar comunitaria, en contraposición de las escuelas urbanas, que son la mayoría en el subsistema del SEM relativo al grupo de instituciones educativas populares de México Central, cuyas obras plantean conceptos específicos de su experiencia educativa, tales como asamblea, aprendizaje comunitario y otros que fortalecen el planteamiento sociológico de los valores.

Encuentro, por parte del modelo educativo, un paradigma metodológico donde las instituciones pueden ser tratadas como entes específicos y aún autónomos a personas concretas, en cierto contexto que maneja en forma suprapersonal y colectiva la historia de aprendizaje institucional, ésta es la metodología del aprendizaje de la organización que planten Bolívar y Domingo, (2000), a través del estudio de caso de historias de aprendizaje institucionales, elemento metodológico con el que sustentaré mi proyecto.

Relaciono, por otro lado, aspectos propios del currículum y de la construcción de conocimientos, sean científicos y/o tecnológicos que sistematizan de una manera concreta la formación de alumnos en una determinación concreta. El SEM en la Provincia de México Central, ha caminado por experiencias concretas que evidencian conflictos en la operación de proyectos educativos, de modelos educativos y de la evaluación de las instituciones con el modelo de

acreditación de la calidad educativa de la CNEP, su modelaje permitirá plantear estrategias que efficienten el proceso educativo.

La Provincia Marista de México Central ha presentado su documento: “Modelo Educativo Marista” (2016), este esfuerzo educativo tiene como principal valía la definición no sólo de procesos de gestión, en la forma como actualmente se entiende un Sistema Educativo, sino que hace una doble propuesta educativa, la que se identifica con el “Estilo Educativo Marista” como la del desarrollo de una metodología de educación popular en escuelas maristas, especialmente en un grupo bien determinado de ellas.

Resalto en este proyecto educativo la gestión de instituciones que se reconocen como organizaciones que aprenden, en la forma como lo expresa Immegart (2000) en su investigación, pues presenta el estudio de caso de varias instituciones que se plantean desde este nuevo paradigma organizativo. Así comparo dicha investigación contra los casos institucionales propios del SEM a estudiar, desde elementos específicos de la organización escolar, sea el currículo, sea el manejo del liderazgo, sea la forma operativa de la administración, que pasa por la situación económica y su viabilidad.

Relaciono esta experiencia investigada con la situación pedagógica que las Academias en las subregiones de la Provincia de México Central están realizando, especialmente en la región del Bajío, las cuales se han reunido desde hace el curso 2004-2005, empezando a tener un conocimiento específico y un planteamiento homologado en ciertos aspectos del currículum, determinando técnicas y procesos didácticos que apoyan la especificidad de la pedagogía marista en la región Bajío de esta Provincia. Al respecto de la sistematización del trabajo en comisiones, Oscar Jara plantea el término de la sistematización de experiencias, planteando una investigación etnográfica al respecto, cuyo objetivo es precisar cómo se realiza en concreto una serie de casos de sistematización de experiencias educativas. Este planteamiento refleja una línea de investigación sobre los procesos de sistematización del trabajo en grupo o trabajo en comisión que ayuda a encuadrar el presente proyecto.

En su investigación relativa a la gestión pedagógica, Justa Ezpeleta, (2000) establece varios elementos pedagógicos como parte de la gestión educativa de una institución. Su planteamiento es ejemplar para mi propuesta de atención al SEM, en la cual pretendo relacionar algunos elementos teóricos de la educación con las características de la gestión educativa que resulta en la sistematización empírica del SEM estudiado.

Desde los aportes de la cultura organizacional se plantea la importancia de un organismo educativo que se desarrolla a través del autoaprendizaje, en este sentido resalto cómo, con el apoyo de esquemas cognitivos se implementa la sistematización de la gestión educativa en el SEM que caracterizo. Planteo que la cultura organizativa encuadre el desarrollo de estas organizaciones, sea en lo particular, sea en todo el sistema o propiamente en un nivel educativo considerado. Así lo vemos en la investigación sustentada por Stufflebean y Shinkfield (1996), cuyo objetivo se concentra en la evaluación sistemática de la experiencia educativa, desde varias experiencias que bien organizadas desde

su planteamiento, son una guía para el manejo sistémico de instituciones educativas dentro de un sistema, como es el caso de la SEM México Central, en los cuales destaca el tema de la cultura organizacional, ya que concentra una disposición hacia la gestión educativa, que según las investigaciones etnográficas con las que contrasto el SEM estudiado, será medular para el presente proyecto.

Resalto asimismo la investigación de Isaías Álvarez García (2005), que plantea con otros investigadores el manejo de los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión – en sendas investigaciones se presentan algunos casos propios del sistema educativo mexicano, con apoyo de varias instituciones universitarias, que inician su propia reflexión sobre el estado de las cosas que guarda la práctica de la gestión en sus instituciones o sectores educativos. El objetivo de la investigación es plantear una “grand theory” o teoría fundamentada sobre el método de estudio de caso y destacando su importancia y el proceso de elaboración de una caso, realizar estudios de caso en la formación de directivos – desde la sistematización de experiencias de la especialización en organización y gestión de instituciones educativas. Se trata, entonces, de la memoria de varias investigaciones planteadas en diversos casos aplicados de gestión educativa, como son el manejo de problemas de organización, de liderazgo, administrativos y político-sindicales, para pasar al desarrollo educativo y a los casos sobre ética profesional y valores. El estudio se realizó en Subrayo que las investigaciones presentadas son un modelaje particularmente importante para el trabajo presente, ya que no he localizado otros ejercicios de la misma índole, aplicados a un sistema educativo, en este caso el sistema educativo oficial, el cual ciertamente es diferente al marista, pero en el cual se inscribe en lo general dicho SEM. En consecuencia compararé en los elementos que sean pertinentes el estudio actual con la investigación de Álvarez, a la que hago mención.

Por otro lado, en torno al clima organizacional y al manejo de la política educativa, en sus aspectos directivo y organizativo, los cuales se refieren al grado de directividad o de participación y a la trama de poder que se realiza en una escuela, María Trinidad Cerecedo Mercado (2005) propone el tema en su investigación bajo el nombre de “La micropolítica y la gestión escolar”. Su objetivo plantea el análisis y la valoración de los efectos del ejercicio del poder en la estructura formal e informal que inciden en los procesos de gestión escolar, ubicados en un sistema específico, el de los CETis (SIC) (Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios) ubicados en el Distrito Federal. En lo específico plantea el tratamiento del autoritarismo y sus efectos en la política institucional del sistema que estudia, sitúa su contexto y los conceptos referentes y propone el ejercicio de la gestión a través de la coordinación de la estructura formal e informal, basándose a su vez en la propuesta de Stephen Ball (1992), así como en la de Crozier y Friedberg (1964). El método en el cual se fundamentó la investigadora es el denominado “grounded theory”, utilizando para la sistematización de resultados cualitativos el programa ATLAS ti. Es así que la investigación se plantea en forma sistemática y empírica, con un diseño transversal o transeccional.

Conclusiones generales:

Contrasto estos datos con el proyecto de sistematización de la gestión educativa en México Central, el cual prioriza dentro del proyecto educativo el llamado estilo educativo marista. Se trata de una forma específica del ente educativo, plenamente identificado por los miembros de las varias instituciones educativas que trabajan con esta filosofía. Sin embargo no estoy planteando la identificación con ideas, valores o personas concretas que simbolizan el estilo educativo, lo que, por otro lado, realiza el SEM, al personalizar en el fundador del Instituto de Hermanos Maristas de la Enseñanza, Marcelino Champagnat, la definición del estilo educativo congregacional.

Veo entonces, una manera específica en que el SEM de México Central, plantea consistentemente una organización posible de los elementos y materiales correspondientes, haciendo que la concreción de la teoría explícita se vaya modificando, por aspectos que se acomodan al contexto de las necesidades educativas en las instituciones concretas que las enarbolan (Campo y Osinalde, 2000). Se trata de generar un conocimiento eficaz y eficiente en las organizaciones escolares, lo que habla de teorías específicas de la sistematización educativa. Se desarrolla una serie de criterios de la organización educativa que demuestran su especificidad con respecto a la teoría general de los sistemas. Sin embargo, también hay circunstancias que modifican la teoría fundamental, bajo criterios de comodidad para los directivos, los cuales pueden modificar la experiencia educativa con aspectos incoherentes a la propuesta educativa elegida por el SEM.

En el presente proyecto se plantea la conveniencia de realizar una investigación interpretativa de la sistematización en la gestión educativa del SEM, que establezca cuál es la refiguración específica de la educación que se plantea en el sistema propuesto.

El presente proyecto plantea, como originalidad propia del estudio para el SEM, el rescate de los principios etológicos, teleológicos y ontológicos que resultan del manejo de la filosofía educativa concreta de las instituciones maristas. El problema con su contextualización es, como se estableció anteriormente, que se ha manejado en forma acrítica, es decir, el SEM de la Provincia de México Central no ha determinado sus principios de filosofía educativa y, por otro lado, sí plantea una serie de valores y elementos propios del modelo pedagógico, ésta es una de las lagunas del sistema.

Destaco asimismo, la importancia de definir desde la gestión escolar, el manejo de centros y el aprendizaje organizativo, dado que la SEM es un organismo perfectible y que se reconoce necesitado de elementos para la profesionalización de sus procesos educativos y de servicio operativo. Este es un reto pendiente que se atenderá en otro momento, fuera de la propuesta de este proyecto. El SEM es una organización que plantea en sus principios filosóficos la importancia de responder cualitativamente a las características de una organización moderna, sin embargo, al revisar los principios que deben sustentarla, encontramos cierta distancia entre la teoría y la práctica operativa de estas instituciones.

Bibliografía

- Álvarez García, I. (2005). Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo. México: Taller Abierto – IPN – ESCA – MADE-PRIADE.
- Álvarez, M. (Álvarez, Manuel). “El liderazgo de los procesos educativos”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Azzerboni, D. y. (2006). Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. Buenos Aires – México: Novedades Educativas de México.
- Baducci, M. R. (1993). “¡Socorro: Dirijo una escuela secundaria! en Directores y Direcciones... de escuela, Kotin. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. (1992). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidós.
- Batanaz Palomares, L. (2000). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: una investigación basada en el pensamiento del colectivo docente”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bergeret, M. (2006). La tradición pedagógica marista.
www.educadormarista.com/cuadmaris/index.htm.
- Bernal Agudo, J. L. (2000). “Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000). “El liderazgo compartido según Peter Senge”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2003). Cómo mejorar los centros educativos. España: Síntesis educación.
- Bolívar, A. y. (2000). “Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caballero Martínez, J. F. (2000). “Niveles de formación del equipo directivo. Un estudio empírico”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cano García, E. (1999). Evaluación de la calidad educativa. Argentina: La Muralla.
- Carrión Carranza, C. (2002). Valores y principios para evaluar la educación. España: Paidós.
- Central, H. M. (2006). XIII Capítulo Provincial. México: Ed. Privada.
- Central, H. M. (2016). Modelo Educativo. México: Ed. Privada.
- Cerecedo Mercado, M. T. (2005). La micropolítica y la gestión escolar. México: Taller Abierto - IPN – ESCA – MADE-PRIADE.
- César, R. U. (2007). Proyecto de investigación para doctorado en educación. Bilbao: edición privada.
- Chiquini Méndez, A. J. (2003). “La práctica educativa del Colegio Cervantes del Bosque”. Guadalajara: Universidad Marista de Guadalajara.
- Coronel Llamas, J. M. (2000). “Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades”. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Crozier, M. y. (1964). El actor y el sistema. México: Alianza Editorial Mexicana.

Dávalos Ibarra, I. G. (2003). El director, responsable de la gestión y de la calidad en la escuela. Guadalajara: Escuela Normal Superior "Nueva Galicia".

Delpiano, A. (2000). "Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores más pobres en Chile. Una política educativa en la transición a la democracia". México: UNESCO.

Delpiano, A. (2000). "Una política educativa en la transición a la democracia". México: UNESCO.

Díaz Requena, J. H. (2000). "El programa de mejora de la calidad de la educación básica en Venezuela. Alcance y Limitaciones". Bilbao: Universidad de Deusto.

Elena, C. G. (2003). Organización, calidad y diversidad. Madrid: La Muralla.

Enseñanza, I. d. (1997). Misión educativa marista. España: Luis Vives.

Ezpeleta, J. (2000). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica". México: UNESCO.

Fasce, J. (1993). "Las teorías pedagógicas y las prácticas de un director de escuela". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fasce, J. (1993). "Los Quehaceres". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández, L. M. (2000). El análisis de lo institucional en la escuela. España: Paidós.

Fierro E., M. C. (2000). "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio". México: UNESCO.

Flores, A. T. (2006). Educación superior para el nuevo milenio con el carisma de Marcelino. Guadalajara: Red Mundial de Instituciones Maristas de Educación Superior.

Furlán, A. L. (2000). "La gestión pedagógica. Polémicas y casos". México: UNESCO.

Gairín Sallán, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden". Bilbao: Universidad de Deusto.

Gairín Sallán, J. y. (2003). Organización de centros educativos. Argentina: Praxis.

García, G. (1993). "Para construir el rol del directivo". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gento Palacios, S. (1998). Instituciones educativas para la calidad total. Argentina: La Muralla. .

Gervilla Zapata, M. (2000). "El desarrollo organizativo en la organización que aprende". Bilbao: Universidad de Deusto.

Hall, B. (2000). "El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden". Bilbao: Universidad de Deusto.

Hasenfeld, Y. (1990). Organizaciones al servicio del hombre. México: Fondo de cultura económica.

Hleap B., J. (1999). "Siste-matizando experiencias educativas". México: Revista Latinoamericana de Educación y Política.

Ibarrola, M. (2000). "La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?". México: UNESCO.

Immegart, G. L. (2000). "Gestionando organizaciones de aprendizaje". Bilbao: Universidad de Deusto.

José, H. (2007). "Investigación sobre instituciones participantes en el proceso de acreditación de la C. N. E. P.". México: Confederación Nacional de Escuelas Particulares.

Juliatto, C. I. (2005). Um jeito próprio de investigar. A producto do conhecimento pela pesquisa. Curitiba: Universitária Champagnat.

Juliatto, C. I. (2006). Proyecto para contribuir a la formación en espiritualidad y misión maristas a nivel internacional. Guadalajara: Ed. Privada.

Kotin, M. A. (1993). "Un proyecto de escuela". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lavié, J. M. (2000). "Función directiva y liderazgo transformacional: una propuesta de investigación e intervención". Bilbao: Universidad de Deusto.

Leiva de Robles, M. (1996). "Sistematización de experiencias de educación popular, una propuesta metodológica". Guatemala.

López Mojarro, M. (2002). A la calidad por la evaluación. España: Praxis.

Marista, I., & Juliatto, C. I. (2006). La misión marista en la educación superior. Guadalajara: Ed. Privada.

Maristas, H. (2006). Memoria: La gestión educativa en el Instituto de Hermanos Maristas de la Enseñanza. Brasil: Edición privada.

Maristas, H. (2006). Modelo de gestión educativa. México: Edición privada.

Martin, D. (1989). Curriculum leadership: Case studies for program practitioners. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Martinic, S. (1999). "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación". México: La Piragua.

Nicastro, S. (1992). La historia institucional y el director en la escuela. España: Paidós.

Nicastro, S. (1993). "Los roles directivos y la variable de la historia institucional". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nicastro, S. (2000). "Los mandatos al rol del director escolar y el cambio cultural. Una relación singular". Bilbao: Universidad de Deusto.

O.C.D.E. (2004). Escuelas y calidad de la enseñanza. Argentina: Paidós.

Ontiveros, J. (1997). "Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo". México.

Particulares, C. N. (2002). Proceso de Acreditación de la Calidad Educativa. México: C. N. E. P.

Pejenaute Pejenaute, J. A. (2000). "Organizaciones que aprenden. El caso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)". Bilbao: Universidad de Deusto.

Reategui, N. (1997). "Evaluación sistémica: una propuesta para evaluar innovaciones educativas en educación inicial". Argentina.

Rey, R. y. (1995). Transformar la educación en un contrato de calidad. España: Praxis.

Sacristán, J. G. (2000). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". México: UNESCO.

Schvarsen, L. (2001). Diseño de organizaciones. España: Paidós.

Shaw, I. F. (1995). La evaluación cualitativa. España: Paidós.

Stufflebeam, D. (2000). "La evaluación y la escuela como organización educativa". Bilbao: Universidad de Deusto.

Stufflebeam, D. L. (1996). Evaluación sistemática, guía teórica y práctica. España: Paidós.

Tort Raventos, L. (1986). "Aportaciones a una teoría de la administración en el ámbito educativo.". España: Revista de ciencias de la educación.

Valdés Navarro, E. A. (2002). "Taller de aprendizaje cooperativo para elevar la calidad de la enseñanza". Guadalajara.

Villa, A. y. (2000). "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden". Bilbao: Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L. M. (2000). "Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden". Bilbao: Universidad de Deusto.

Villarreal, G. (2007). Cambios en el estilo educativo marista e interacción comunicativa: El caso de la provincia de México Occidental, Proyecto de Investigación. Guadalajara: Universidad Marista de Guadalajara.

Volkind, G. (1993). "Proyecto Educativo: relato de una construcción compartida". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Weick, K. E. (2007). "Educational organizations as loosely coupled systems".

Weiss, E. (2000). "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior". México: UNESCO.

Yániz Álvarez de Eulate, C. (2000). "Una aplicación del modelo de valores de Hall-Tonna al análisis del desarrollo del profesorado dentro de organizaciones escolares comunitarias". Bilbao: Universidad de Deusto.

Zamarripa V., I. (2007). Anteproyecto de tesis para doctorado en educación: El currículum real, su construcción e interpretación. Guadalajara.

Zamarripa V., I. R. (2006). Evaluar para transformar. Proyecto Provincial de Evaluación Institucional (PET). México.

Zind, P. (1999). Tras la Huellas de Marcelino Champagnat. Chile.

EL APRENDIZAJE NO-LÓGICO EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO UNA APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DESDE LA EDUCACIÓN NO-LÓGICA

Enrique Guillermo Ramírez Coronado

RESUMEN

El mundo y sus sistemas avanzan vertiginosamente en un desarrollo que no resulta fácil interpretar en sus causas y sus tendencias. Este sentido incierto parece hundir sus raíces hasta un sustrato conocido como la dimensión espiritual, el cual ha sido marginado a los ámbitos subjetivos de las creencias personales.

A través de un análisis paciente de las tendencias de la educación, relacionadas con las tendencias del desarrollo tecnológico, las tendencias de las propuestas en busca de nuevos modelos antropológicos y las líneas de convergencia de los descubrimientos en las ciencias, percibimos la exigencia de un nuevo paradigma en educación, más completo en su comprensión de la realidad del ser humano, de la naturaleza y del universo mismo.

En este contexto surge la propuesta de fijar la mirada en la inevitable presencia de la incertidumbre, frontera real de lo tangible, en busca de la verdad, entendida como estructura y organización final de todo cuanto existe, su finalidad y oportunidad en orden a los signos y evidencias de un muy posible futuro.

Educar en lo no-lógico representa un reto actual, tomando en cuenta que los procesos educativos a la fecha se han basado en estrategias lógicas que dan seguridad a los educadores. El aprendizaje no-lógico, en el actual contexto educativo en el que compiten propuestas diversas que integran herramientas y tecnologías de frontera, parece ofrecer una propuesta oportuna para integrar la dimensión espiritual del ser humano.

Palabras clave: Realidad no-lógica, no-material, no-temporal; Educación por inducción (mistagógica); Opción por la incertidumbre

Introducción

Cuando éramos niños, si no cumplíamos la voluntad de los adultos, éramos castigados, y sin embargo una educación afectuosa habría podido hacernos entrar en razón.

Nuestros maestros espirituales nos han dicho que si hubiéramos crecido en el amor incondicional y en la disciplina no tendríamos nunca miedo a las tempestades de la vida. No tendríamos más miedo, ni sentimientos de culpabilidad, ni angustias, pues estos son los únicos enemigos del hombre. «Si hubieran cubierto el Gran Cañón del Colorado para protegerlo de las tempestades, no hubieran existido nunca las bellas formas de sus rocas.»

Elizabeth Kübler Ross; La muerte, un amanecer

Como humanidad enfrentamos condiciones que antes no se habían vivido, y es normal, no se pueden vivir dos veces las mismas condiciones, nos dice Milán Kundera en su breve obra *La insostenible levedad del ser*.

Cada época ha sido expresión de las condiciones imperantes en la historia y han resultado en lo que ha determinado un campo de oportunidades para quienes la viven. Las condiciones que hoy enfrentamos, tienen que ver con la rapidez de cambio, la densidad creciente de opciones y la dificultad para esclarecer criterios que permitan elegir las más convenientes.

Una de las preguntas significativas que brincan de inmediato es: ¿Hacia dónde corre todo con tanta prisa? Quizá la meta pueda parecer fijada por las circunstancias presentes pero, ¿desde cuándo se ha definido tal meta y quién la ha determinado? Éstas y otras preguntas similares se pasean por nuestra mente tratando de encontrar, entre los datos que nos llegan y los que ya tenemos, una respuesta que nos regale la paz.

La educación, esa pulsión que existe en el interior de todo ser humano para transmitir su manera de estar presente en el mundo a las generaciones venideras, ha exigido una involucración consciente, al grado de convertirla en una función profesional elegida por un conjunto selecto de cada grupo humano; pero también ha llamado a cada persona, a cada padre y madre de familia a incluir en el paquete de procreación un compromiso de educación, ya sea consciente o no, pero con la clara vocación de responsabilidad.

Hoy en día aparece ante nosotros un horizonte de tal manera abierto, que parece que ya todo es posible, pero a la vez, que poco hay por hacer para que la destrucción final de la humanidad llegue a este mundo. Educar, en un mundo en caos, parece una misión inalcanzable, sin embargo, la posibilidad de abrir la contemplación de la realidad a su ámbito de lo no-lógico, abre nuevamente las posibilidades y permite buscar en rincones que hasta la fecha se han negado o al menos se han soslayado, con el temor de llegar a lo incierto, a lo inseguro, es decir, a lo no-garantizable.

En diferentes lugares del mundo, investigadores de temas muy diversos y enfoques realmente distintos, parecen acercarse, cada uno desde su particular experiencia, a la inevitable conclusión de que la dimensión espiritual no sólo es una realidad innegable, sino que al desecharla o no tomarla en cuenta en la descripción de la realidad, necesariamente caemos en un error que nos aleja de la verdad, aunque sea por fracciones pequeñísimas pero, esencialmente, de gran incidencia. Hoy los nuevos criterios para la educación exigen acercarnos, sin temor ni ganancias políticas, a la verdad, en la cual está siempre presente, aunque mal entendida y peor interpretada, esta fracción de la realidad.

Objetivo: Abrir un espacio de reflexión en medio de las condiciones actuales, de cara al vertiginoso desarrollo tecnológico y las posibles exigencias de la educación, en un concepto más completo de integralidad real, y el modelo antropológico subyacente.

Planteamiento del problema

El reto es vivir de la mejor manera, tomando en cuenta que la mejor manera contempla la trascendencia. Cuando arribamos a este mundo, apenas sabemos respirar como principio de supervivencia, pero desconocemos todo, absolutamente todo en relación a la manera de estar presentes y, por supuesto, nada sabemos de para qué estamos aquí. Por si esto fuera poco, traemos en nuestro interior una pulsión suave, pero insoslayable, que nos llama a transmitir y apoyar a las generaciones siguientes, para que la especie permanezca, es decir, a educar a nuestros descendientes para ser personas presentes en este mundo, con la suficiente claridad para entender cómo sobrevivir, cómo avanzar en la conciencia y cómo alcanzar la trascendencia mediante las decisiones adecuadas a lo largo de la vida.

El problema es elegir la mejor manera de vivir entre opciones que en verdad surjan de la realidad y no de una interpretación distorsionada por cualquier tipo de interés particular; porque ahí encontramos otro problema a resolver. Si todos en este mundo tuviéramos claro nuestro proyecto para vivir en armonía y alcanzar la trascendencia, nos ayudaríamos unos a otros sin problema, pero no es así. Hay quienes al ser recibidos por sus progenitores, también reciben tal cantidad de mensajes torcidos que terminan buscando la manera de dañar a otros como expresión de sus nudos internos, de tal forma que la confusión y la fantasía que predominan en muchas familias, producen hijos en conflicto de diversas formas, con la humanidad entera y especialmente con su comunidad cercana.

El reto es que al llegar a este mundo se pueda encontrar un camino, los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en este tiempo, descubrir la forma de enfrentar el problema de la trascendencia y poder transmitir a las generaciones siguientes las claves para encontrarla.

Aunque parece una fórmula sencilla, es difícil mirar desde nuestra experiencia personal los alcances de pequeñas desviaciones que resultan en enormes distorsiones de la realidad y que se convierten en verdaderos monstruos casi imposibles de controlar.

El problema está en que cada persona, conforme avanza en su desarrollo y adquiere la madurez adecuada a la etapa que atraviesa, pueda tener acceso a la realidad completa, la cual incluye lo lógico y lo no-lógico, lo material y lo no-material, lo temporal y lo no-temporal; a fin de que asuma integralmente la responsabilidad de su propia existencia, lo cual incluye su dimensión biológica, su dimensión anímica o psico-afectiva, su dimensión social y su dimensión espiritual en una tendencia natural a la armonía. Cada etapa vive una experiencia distinta de acuerdo a las necesidades y demandas propias de la misma. Los intereses del niño están relacionados con su modo de estar presente en el mundo, esto es, en relación de dependencia con la madre. Esta relación, va cambiando según se desarrolla en niño y adquiere una búsqueda cada vez más intensa de su personal autonomía, lo cual, según los investigadores, llevan a la persona a vivir una fuerte tensión entre dos angustias: la de “perder” a la madre, por separarse interiormente de ella; y la de “no alcanzar” su autonomía, pues la dependencia le impide tal autonomía.

Desde luego que la solución adecuada es la de la imposición de la autonomía como opción del sujeto que alcanza la suficiente fortaleza en su Yo como para elegir su autonomía con las responsabilidades consecuentes.

El adolescente, resultado de las condiciones de cambio en esa etapa, cuestiona y pone en tela de juicio su “aprendizaje” de la realidad. Su necesidad de autonomía le llama a buscar él sus propia versión de la realidad, por lo que lo primero es desocupar este espacio interior de la verdad que ha sido aprendida (de ahí que ponga en tela de juicio todo) para poder ocuparla con su propia versión, aunque la mayoría de las veces coincida.

Lograda la autonomía necesaria, la persona naturalmente se abre a la generosidad en su primera versión: la búsqueda de estabilidad para trascender a través de una familia. El llamado es muy fuerte, la necesidad de estabilidad es muy intensa, la búsqueda de confianza en una relación que le ofrezca las condiciones para esta versión de la trascendencia es de tal manera imperativa, que le asocia con la supervivencia misma. Aquí el liderazgo radical toma un matiz especial en el ser humano que demanda un suficiente desarrollo de la generosidad y sus elementos espirituales que se concretan en amor, para dar el paso siguiente en la estructuración de una familia.

Una vez transcurrida la etapa de la edad adulta, en la que el ser humano alcanza la plenitud de su desarrollo en este mundo y procrea hijos o proyecta su procreación en acciones sublimes, alcanza la tercera edad, la edad de la sabiduría, la edad de la prioridad de lo espiritual, la edad en la que la conciencia se centra en la trascendencia.

Desde luego que esta visión ideal de la realidad está muy distante de la realidad en muchos casos, pues las distorsiones y la fantasía, expresadas en mecanismos de defensa, crean falsas imágenes de la realidad y acarrearán confusión tras confusión que complica y hace oscuro el camino para encontrar solución a los problemas cotidianos de la sociedad cercana, lo mismo que de la sociedad en general y de cada persona en lo particular.

El problema consiste en la distorsión de la realidad que hace el ser humano, por diversas causas, especialmente en el proceso educativo, de donde se han derivado multitud de vicios y errores que hoy nos limitan y destruyen.

El problema está en las experiencias dolorosas que todos hemos vivido y las respuestas distorsionadas que hemos emitido por miedo, por falta de luz, por deformación sistemática de la realidad. También está en la reacción extrema, tipo péndulo, que los líderes y la sociedad han tomado, a partir de errores en la interpretación de los temas espirituales: optaron por abandonar el ámbito de la espiritualidad y mutilar de este modo la realidad misma, aplicando además este mismo criterio para la educación. Hoy, por la fuerza de la verdad, nos damos cuenta que necesitamos integrar obligatoriamente la dimensión espiritual en los procesos educativos y en los procesos sociales en general, para acercarnos con mayor fortaleza a la realidad.

Metodología

Observación.- A partir de la motivación sugerida por la constatación de los diversos cambios hoy presentes en el mundo y particularmente en México,

buscamos la manera de sistematizar tal observación, de tal forma que se pudiera tomar un criterio objetivo para evaluar la realidad asociada con la educación. Tras participar en diferentes grupos de estudio de la realidad, entre ellos algunos grupos de la Iglesia Católica, nos dimos cuenta que el tan mencionado Cambio de Época no es sólo una expresión impactante, sino que en realidad hay indicios en la sociedad de que enfrentamos nuevas condiciones con horizontes que antes no existían y con opciones no imaginadas. Parece como si de una mañana a otra las cosas hubieran dado un vuelco y enfrentáramos un nuevo amanecer, en el que muchos paradigmas hasta ahora asumidos para la vida, dejaran de ser efectivos y hubiera que buscar nuevos, si queremos avanzar en armonía con el cambio de época.

Reflexión.- En opinión de algunos observadores, el cambio radical implica un cambio con alcances antropológicos, es decir, un cambio que afecta la condición de homo sapiens a un nuevo “homo” para muchos identificado como homo spiritualis caracterizado por una espiritualidad más real, más genuina, más verdadera...

La evidencia no requiere justificación, más bien exige una explicación, un modo de acercamiento que permita a los contemporáneos entender el “para qué” del cambio y mejor aún, cómo responder o corresponder al mismo.

Si como dicen algunos, “son sólo cambios derivados del enorme desarrollo de la tecnología y pronto vamos a recuperar la estabilidad”, las evidencias harán saber por dónde se está quemando la pradera; pero si como dicen otros, es el resultado de un cambio radical de la humanidad hacia estadios de conciencia con más elevada o más profunda o más verdadera espiritualidad, las cosas en general no volverán a lo que era. Como establece Prigogine, “la situación de caos es la condición sinne qua non para que se alcance un nuevo orden.”

Vivimos, en cierta forma una notoria situación de descomposición de los criterios y órdenes establecidos que por siglos nos dieron un andamiaje por el cual trasladarnos en la realidad y avanzar según nuestras consideraciones. De pronto tal andamiaje se fractura, se disloca, se mueve y parece tender a una nueva figura; esta nueva figura, según observamos, muestra una mayor afinidad con lo espiritual, con lo no-lógico, con la impredecible y, además, exige un abandono, un creer a ciegas y dar pasos apoyados sólo en lo que nos dice el corazón.

Para ojos nutridos de experiencia, de luces místicas, de apertura a la verdad, lo que sucede en este cambio de época, es la incidencia de una más densa y alcanzable espiritualidad. Ya no es suficiente con el predominio y control de la razón, hace falta incluir el corazón y adentrarnos de lleno en la realidad completa para alcanzar a dar respuesta a la infinitud de planteamientos propuestos por la juventud, por la plaga de conductas desaforadas, por la intolerancia humana... urge ofrecer propuestas plausibles que den respuesta a la vertiginosa necesidad de cambio que clama desde nuestro interior por una verdad clara y completa que incluya lo espiritual.

Lectura, investigación.-

El principio de incertidumbre.- este maravilloso homenaje a la limitación y la verdad humanas, resulta de trascendental importancia para comprender la revolución que hoy enfrentamos en la educación. Por lo general, el ser humano ha tratado de ofrecer una respuesta que no pueda ser cuestionada. Tenemos pavor a la equivocación y a la burla. De ahí que resulte extraordinariamente luminoso que tras los más avanzados descubrimientos científicos, se llegara a la conclusión de que “la realidad” no puede aprehenderse totalmente, es decir, que podemos asegurar una verdad, pero sólo hasta un cierto límite. Más allá, se nos escapa, se nos oculta, se disuelve... Más allá de las medidas matemáticas y los conceptos de la Física, la incertidumbre está presente en todo lo que hacemos, lo que medimos, lo que creemos... Imaginemos una enorme mesa en la que transcurre la realidad. Mientras estamos en su parte plana, podemos asegurar casi todo lo que hacemos, pero en la medida en que nos acercamos a la orilla, las condiciones cambian y ya no es posible asegurar todo, se requiere poner acotaciones, dirección en las que se cumple tal verdad o tal principio, pero necesariamente llegaremos a visualizar que de cierto punto en adelante, nada se puede garantizar. Esto es la incertidumbre, es la constatación de las fronteras de lo material, la certeza de la limitación concomitante con el tiempo, de la evidente limitación del ser humano en su fortaleza racional. La incertidumbre es la ventana que nos muestra una realidad más completa o el complemento faltante a la realidad lógica; es la pequeña rendija por la que al asomarnos, nos presenta el mundo verdadero que está más allá de las limitaciones del tiempo y la materia, de lo cierto y lo medible. A esta dimensión la conocemos como la dimensión espiritual o simplemente lo espiritual, cuyo significado es “lo que está ahí, pero no lo podemos ver, ni medir, ni controlar”; sin embargo nos afecta ineludiblemente y en forma determinante.

La confianza, la credulidad y la fe teologal.- La confianza es un proceso que sucede en el interior de la persona, pero que produce vínculos interpersonales con otra u otras personas. Nuestro equipo de interacción con la realidad tiene diferentes canales de relación; importantemente, los 5 sentidos, pero también existen otros sentidos no-físicos, que nos dan acceso de forma lógica pero también de forma no-lógica. Son sentidos que comunican la realidad con el corazón de cada persona. Nos permiten “intuir”, decimos, la veracidad de una persona, su grado de distorsión interior e incluso su asociación con intereses diversos. De manera especial nos orientan a la verdad en nuestro propio interior.

Nadie puede engañar al corazón, ¿por qué? Pues porque estos sentidos marcan una señal ineludible, cuando estamos mintiendo. Todos sabemos que, por más que nos sugestionemos o nos entrenemos para mentir, llegaremos a confundir al “aparato de la verdad”, pero en nuestro corazón, siempre sabremos que estamos mintiendo. Si queremos confiar en alguien únicamente usando la razón, podemos ser engañados; pero si incluimos el corazón y la razón en una relación armónica, podremos confiar cuando lo decidamos, pues siempre la decisión a la confianza se elaborará y se concretará en el interior de cada uno y no en la conducta observable de la otra persona.

Conocemos como crédulo a quien es fácil engañar. Su error está en que no sabe escuchar al corazón, emite su juicio personal con el solo apoyo de la razón, la cual es susceptible de ser engañada especialmente por la emociones. Así, pues, no se trata de ser crédulo, sino que decidir desde el interior la confianza, con la armonía del corazón.

Por otro lado, cuando hablamos de la Fe teologal, distinta de la fe ordinaria, nos referimos a un vínculo específico entre Dios y la persona humana, distinto del simple ejercicio de confiar o de creer racionalmente, que permite a la persona en particular, creer en Alguien a quien no ve ni escucha. Este espacio en el interior de cada persona tiene, desde luego, una raíz espiritual, por lo cual resulta imposible explicarla y entenderla sin la incorporación de la dimensión espiritual en el modelo antropológico.

Hay propuestas que hablan de la espiritualidad y la trascendencia. - Hoy encontramos en diferentes publicaciones, las propuestas de estudiosos, filósofos e incluso científicos que confiesen su convicción de la necesidad de tomar en serio la espiritualidad y la trascendencia. Si bien es cierto que desde la historia misma de la ciencia muchos científicos han expuesto públicamente su seria convicción de la necesaria existencia de un Poder superior o Fuerza creadora, por no decir Dios, ¿Por qué nos resulta tan difícil escucharlos? Seguimos sintiéndonos amenazados por la crítica y el ridículo. Al elegir lo seguro, perdimos la seguridad de la verdad completa que incluye aquello que no es preciso ni lógico, pero totalmente real y constantemente presente en nuestra vida cotidiana.

Entre los diversos científicos que concluyen la necesidad de lo espiritual actualmente hay un Físico de la India, Nassim Hamein, que se ha propuesto difundir esta inquietud y ha ofrecido bases claramente científicas para llamar la atención sobre la necesidad de considerar lo espiritual para entender a mayor profundidad la naturaleza y la realidad.

La historia de la política y la perversión de la realidad en la educación.- Por años, la lucha por el poder y las estrategias derivadas de la creatividad aprisionada por la injusticia, dieron origen a la reacción secularista que se propuso partir de la facción material de la realidad para “asegurar” su verdad y mantener el poder a toda costa. Esta estrategia contaminó los criterios políticos en muchos países y tomó como rehén a la educación y los sistemas educativos nacionales. En nuestro país, México, la deformación humana en la política llegó al extremo de imponer como criterio oficial, la versión mutilada de la realidad a la que llamamos conocimiento científico.

Hoy, a muchos años de distancia, la verdad está impulsando al cambio, la verdad se ha inflamado por la necesidad de lo espiritual en sus elementos conceptuales y experienciales, a grado tal que ya no cabe en los contenidos programáticos de la propuesta educativa, por más esfuerzos que se hagan y por más amenazas e imposiciones contra todo derecho elemental humano que se ejecuten. Hoy la necesidad social clama por la libertad educativa y la libertad religiosa como base para la construcción de una sociedad nueva que cuente con los elementos y herramientas no sólo para sobrevivir, sino sobre todo, para

alcanzar el proyecto personal de cada uno, de cara a la insoslayable trascendencia.

Como corolario, dejemos correr un poco nuestros pensamientos, sin prejuicios ni miedos. Descubriremos fácilmente que la realidad es mucho más que lo “tocable” material, que incluso hay serias opiniones de que lo material es sólo una parte no mayoritaria de la realidad. El espacio, el tiempo son simples manifestaciones o propiedades de una realidad más compleja en la que el ser humano ocupa un lugar muy especial, pues es el único, hasta donde conocemos, que cuenta con la calidad de conciencia-libertad-trascendencia, ya sea por su particular ubicación en el desarrollo integral de todo lo conocido o por una especial condición que lo convierte en eslabón último e indispensable de la existencia total, por su capacidad de vincularse como persona, interpersonalmente con el Otro absoluto, innegablemente presente en todo cuanto existe, con una clara expresión espiritual.

Resultados

Al final de las reflexiones presentadas y otras experiencias vividas, hacemos la propuesta de aproximaciones similares de opción por la incertidumbre:

CACTUS: Experiencia para retomar el criterio personal a través de un proceso especial de cultivo de cactus, semejante a la equino terapia.

La utilización de la teoría del caos en la práctica educativa. Experiencias en el aula para ser resuelta por los alumnos. (Cerca del fin de curso)

Enseñanzas en lo no-lógico, lo no-material: Experiencias novedosas realizadas de común acuerdo con alumnos y padres de familia voluntarios para rescatar el aprendizaje de Ser-persona en el contexto actual de instrumentalización y devaluación de la persona humana.

Referencias

Néstor Jaramillo Hernández: El Principio de incertidumbre y su influencia en la vida cotidiana. Monografías.com

Nassim Hamein: El universo inter-conectado. YouTube

Ilya Prigogine: Las leyes del caos

CEM: Del encuentro con Jesucristo a la solidaridad con todos

John D. Barrow: Las constantes de la naturaleza

Tihomir Dimitrov: La dimensión espiritual de los grandes científicos

Elizabeth Kübler Ross: La muerte, un amanecer

Javier Garrido: Vivir en proceso

Edgar Morin: ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



BINOMIO ARTE-EDUCACIÓN; NECESIDAD IMPERIOSA EN TIEMPOS DEL NEOLIBERALISMO

María Dolores Walle Reyes, Doctorante en Psicología y Educación

El presente escrito se desprende del trabajo de investigación realizado para obtener el grado de Doctor en Educación por parte de la UAQ. La metodología utilizada a lo largo de la investigación es de revisión de diferentes teorías de estudiosos de las artes plásticas, del área de la recepción literaria y revisión de teóricos de corrientes cognoscitivistas y constructivistas, quienes buscan dar una visión humanista de los procesos educativos, que motiven a los estudiantes a buscar una manera distinta, dinámica y reflexiva de acceder al conocimiento académico.

El binomio conformado por la actividad artística y el proceso educativo se plantea como una necesidad de transformar la manera como tradicionalmente accedemos a la educación, donde de manera oficial se sigue un modelo arcaico que no busca fomentar la creatividad en los alumnos, sólo continuar con prácticas repetitivas y sin promover actividades novedosas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

La creación artística no está limitada a ser parte de un artista creador, puede convertirse en un material susceptible de ser ideado, concebido, soñado, por una persona con el fin de transmitir emociones, sentimientos, pensamientos; pero cuando a esta elaboración se le añade un fin didáctico, el proceso no se restringe solo a una creación, sino a concebir un conocimiento a través de la creatividad misma.

Como menciono en la tesis doctoral: “El arte entonces como producto de la sensibilidad humana es una actividad que al convertirse en parte de la formación estética, permitirá que el individuo tenga una visión más amplia de su entorno, al conocer otras posibilidades de contemplar la vida y formar parte de ella. De esta manera, el proceso educativo actual debe promover actividades incluyentes artísticas-educativas, que permitan consolidar competencias y habilidades cognitivas que le proporcionen un mejor desarrollo integral al educando”.

A manera de hipótesis en este escrito afirmo que el proceso artístico es producto de la sensibilidad humana, que además de permitir abrir canales de comunicación con otros individuos, tiene la facultad de retroalimentar su sensibilidad. Por ello, a partir de fomentar el arte en todos los sectores de la sociedad, se busca formar individuos sensibles a las problemáticas sociales y promover en ellos nuevas estrategias de aprendizaje que le brinden un mejor rendimiento académico.

Inicio la primera parte con la justificación de la importancia del arte como parte sensible del individuo. El término “estética” está vinculado de manera directa a toda producción artística. Baumgarten acuña el término en el siglo XVIII dentro de una “teoría de la sensibilidad”, en relación directa con el término griego “aisthesis”, que significa sentimiento. Actualmente, se ha convertido en parte

directa de la filosofía, como parte del estudio de lo bello y su relación con la percepción y el disfrute de una obra de arte.

En este momento no es la intención argumentar sobre estilos artísticos o concepciones de la belleza con referencia a ciertos creadores, solo menciono en algunos momentos a la estética como parte complementaria de cuestiones artísticas. Es importante comprender que la práctica artística no se reduce sólo a las artes plásticas. Las teorías literarias también forman parte intrínseca de una producción artística y de una formación estética.

Hans-Georg Gadamer nos dice que el arte no puede ser medido ni explicado a través de las llamadas ciencias duras, que es a través de la hermenéutica, la cual en este autor significa: filosofía que afirma que es necesario desligar el método científico de un método de las ciencias humanas; por lo que el significado de un texto no se reduce a las intenciones del autor, sino que influye en éste el contexto de interpretación y podrá ser fundamentado como una experiencia filosófica y ser parte de la historia.

Continuando con Gadamer, afirma que “Arte es lo que es capaz de rellenar, gracias al espíritu inventor de los hombres, los espacios vacíos que deja la naturaleza en su formación, lo que eventualmente puede llevar a formaciones de mimesis más elevadas” (2002; p. 229).

Aristóteles concebía al arte como una manera de lograr integridad o perfección, así como la proporción justa o armonía, y Santo Tomás complementa esta triada con el concepto de claridad. Es decir, estas tres características son la conjunción para la relación entre lo bello y el bien. (Bayer; 1998).

En el siglo XVIII, a partir del movimiento de los enciclopedistas, se presenta una ordenación histórica sobre el campo del arte, dando por resultado independizar el arte de cualquier otra rama filosófica. Chavolla (2002; p. 34) dice “el estudio del arte se constituye en un espacio de argumentación y discusión independiente del histórico, el filosófico o el moral. La estética delimita sus propias cuestiones”.

Dentro del ámbito de la lingüística, Beristáin (1998) define a la estética como una función lingüística y elemento importante de una teoría de la comunicación. Contempla a la obra de arte como parte de un proceso comunicativo con dos características esenciales: un lenguaje y un aspecto social. Para Lotman, también mencionado en Beristáin, todos los enunciados verbales tienen una función comunicativa. Cada texto es una unidad básica cultural que “implica la convicción de que un mensaje no es solamente, ni una serie de oraciones yuxtapuestas, ni la suma de sus significados, sino una compleja red de estructuras dadas en diferentes niveles interrelacionados”. El texto artístico es para este autor: “la verdad de la vida misma, manifestada mediante un lenguaje de reglas convencionales (donde) la creación y la percepción de la obra de arte son conductas similares a la conducta lúdica” (p. 492)

Para Adolfo Sánchez Vázquez (1996) algunas de las aportaciones que nos brinda cultivar la apreciación artística son:

Fuente de información actual sobre una determinada época histórica;

Testimonio ideológico que lleva en sí tanto la coherencia como las contradicciones de la sociedad en que aparece;

Un reflejo de ideología de un artista en particular, la cual no se da sólo por condiciones sociopolíticas y culturales de su época de vida, también por la personalidad individual, reflejo de determinantes que se analizan a través de una psicología profunda;

Estructura transmisora de mensaje conformado por un placer estético, es decir, gusto o apreciación por valores relacionados con la “belleza”;

El arte como una forma de acceder al conocimiento, y el mundo del arte es un sistema de conocimiento. También puede considerarse la forma más perfecta a que ha llegado la humanidad

Sánchez Vázquez estuvo influenciado en sus teorías por el pensamiento de Carlos Marx y Federico Engels quienes, aunque no escribieron en su obra crítica algo específico sobre la producción artística y literaria, conciben claramente que la base económica determina de manera directa el desarrollo de todos los otros niveles sociales. Reconocen que aunque la economía es la base de la estructura social, existen otros elementos de esa estructura que condicionan a las formas artísticas.

Lo que puede desprenderse de manera directa sobre una crítica artística-estética del marxismo es que en un grupo social determinado se presenten las ideas artísticas que prevalecen del grupo dominante en particular, por lo tanto, la producción artística desarrollada en ese sistema económico va a producir una demanda dependiendo del resultado de la sensibilidad específica del público consumidor.

Un filósofo que es fundamental para la explicación de la esencia de lo artístico vinculado con el desarrollo del lenguaje es Ludwig Wittgenstein, quien afirma que existe una vinculación estructural entre el lenguaje y el mundo, porque los límites del lenguaje de un individuo serán los límites de su concepción del mundo. Hay entonces una relación directa entre la concepción propia del mundo, el lenguaje y el pensamiento que nos permiten desarrollar una conciencia lógica a través de la cual podemos hacer figuras del mundo para describirlo.

A lo largo del siglo XX y como parte de las especializaciones científicas y del conocimiento, el desarrollo individual de las distintas disciplinas ha propiciado que se presenten fronteras específicas entre los distintos saberes, dándose un proceso de subdivisiones y especializaciones, que inciden dentro de lo social en diversas formas, principalmente en títulos y certificaciones, así como creación de distintos niveles de especializaciones como diplomados, maestrías y doctorados.

Con el desarrollo de las sociedades industriales y postindustriales, los individuos modifican sus expectativas con respecto al objeto artístico, pues se privilegian los satisfactores de necesidades primarias –alimentos, obtención de objetos de consumo- en tanto que los satisfactores espirituales se dejan a un lado. De esta manera, “el arte deja de ser un objeto valorado y legitimado socialmente” (Palacios; 2006; p. 37). Los conocimientos que reditúan ganancias económicas y que presentan posibilidad de fortalecimiento económico, son los únicos que al parecer deben prevalecer en la sociedad capitalista.

Es así como en la sociedad moderna y en los proyectos escolares, la evolución artística no se contempla como un factor de primera necesidad en el desarrollo del ser humano, sin tener en cuenta que “el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual” (Palacios; 2006; p. 37).

A partir de estos argumentos se contempla la necesidad innata del ser humano por un desarrollo artístico dentro de su formación educativa en todos los niveles, así encontramos a Rudolf Arnheim, quien argumenta que los sentidos son la base donde se construye la vida cognitiva, y las artes como sus medios idóneos para enriquecer esas experiencias. Para este autor “la intuición perceptiva y la formación de conceptos intelectuales son los dos recursos de la cognición necesitados uno del otro” (2006; p. 38).

Es así como “el ser humano necesita para su pleno desarrollo de la interacción entre las formas racionales y las formas intuitivo-perceptivas del conocimiento” (íbid; 2006; p. 38) Continuando con esta autora, destaca que los procesos lógico-intuitivos influyen en la formación del pensamiento globalizador y hacen posible una percepción holística de la realidad. Afirma que a través del arte:

Es posible aprender a captar las estructuras y percibir el todo;

Aprender a apreciar las particularidades;

Se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad.

Por otro lado, Howard Gardner establece que al igual que la ciencia y la matemática, el pensamiento artístico implica una forma compleja de pensamiento, el cual se determina como la capacidad de utilización de símbolos. Este autor asegura que “la clave para comprender la creación artística se encuentra en una atinada alianza de los enfoques estructuralistas con la investigación filosófica y psicológica de la actividad simbólica del hombre” (2006; p. 39) De esta manera, destaca la importancia del símbolo como unidad básica del pensamiento humano, afirmando que las entidades básicas con las que operan los seres humanos en un contexto significativo son los sistemas de símbolos.

Retomando a Sánchez Vázquez en su relación arte-educación, nos dice que en el proceso educativo hay una relación desigual entre ciertos conocimientos que se privilegian sobre otros a partir de perspectivas sociales y a fuerzas que se oponen a una transformación social, la cual radica en detrimento de clases sociales no privilegiadas. Es así como al arte se le niega su carácter intelectual y se relega únicamente a pura imagen; y subraya que “la conciencia no sólo refleja el mundo, sino que lo crea” a partir de su actividad práctica (íbid; 2011; p. 58). El pensamiento de Marx se hace evidente al argumentar dentro de su filosofía de la praxis tendiente a transformar la realidad humana, la necesidad de crear una sociedad donde el hombre pueda desempeñar sus fuerzas esenciales, las cuales en muchos casos son frustradas, negadas. La sociedad neoliberal donde nos estamos moviendo en esta época, da cuenta de ello, al existir cada vez menos oportunidades de desarrollo laboral, aún con una carrera universitaria, menos prestaciones y cada vez menos, la posibilidad de

obtener una pensión económica al no tener sueldo de base en el aspecto laboral, y con ello, no lograr antigüedad en los empleos actuales. Por otro lado, Edgar Morin piensa en un conocimiento complejo basado en un esquema integrado donde están entrelazadas todas las disciplinas, de tal manera que establecemos el conocimiento dentro de los límites que se dan en nuestras estructuras mentales. Estos parámetros se basan en la búsqueda de explicaciones eficaces que promueven la necesidad de nuevos planteamientos disciplinarios que fundan nuevos saberes, sin que sea necesario perder el avance de esos saberes que han permitido las especializaciones universitarias. Morin afirma que los desarrollos de especializaciones disciplinarias en las ciencias, al aportar ventajas, también aportan los inconvenientes de la súper especialización y la fragmentación del saber, dando como resultado una contradicción epistemológica en el nuevo marco de la globalización de saberes y sociedades. Entonces, podemos afirmar que la complejidad: “no es la clave del mundo, sino un desafío a afrontar, el pensamiento complejo no es aquél que evita o suprime un desafío, sino aquél que ayuda a revelarlo e incluso, tal vez, a superarlo” (Morin; 2007; p. 24). Para Morin el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis. De esta manera con la revolución científica del siglo XX que comenzó a partir de la década del sesenta, se han creado nuevas disciplinas contextualizadas donde se integran espacios del saber anteriormente segmentados y divididos. Por lo anterior expuesto, en este siglo XXI una de las tareas fundamentales de la educación debe ser lograr fomentar en los estudiantes la comprensión hacia sus semejantes, hacia el medio que les rodea y hacia sí mismos, dando a conocer el porqué es necesario educar para la comprensión humana, enseñar y fomentar la tolerancia entre los individuos para poder lograr una condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Sin embargo, y a contracorriente de estas ideas, lo que se puede vislumbrar en los nuevos estándares educativos, es privilegiar el método sobre la finalidad y la escuela se convierte en una institución donde los profesores buscan presumir sus valiosas certificaciones sin tomar en cuenta las necesidades reales de los alumnos así como sus realidades circundantes, unido con los nuevos estándares económicos neoliberales, en donde solo se promueve la educación de utilidad: formar obreros y técnicos calificados para las industrias. A partir de estas reflexiones encontramos un proceso dicotómico: podemos ver que hay una falta de credibilidad en los sujetos responsables de fomentar un ámbito educativo de calidad; y una falta de esperanza donde se manifiesta un ambiente de incertidumbre social en general. Esta visión nos permite introducir la misión básica de la educación: la liberación del individuo, la cual fue expuesta por Paulo Freire (2011), quien destaca la contradicción que se presenta en el proceso de deshumanización en nuestras sociedades capitalistas, a partir de la opresión entre los sectores favorecidos, contra los sectores más vulnerables. Un papel importante es el modelo de educación dirigido por parte del Estado, en el cual se asume que la realidad es una, única e inmodificable y los profesionistas de la educación son promotores de una despersonalización del

ideal formativo que solo busca prolongar un status imperante y consolidar la premisa neoliberal.

Si retomamos el origen del término educar, del latín educere, que significa “guiar”, “conducir”, o educare, “formar”, “instruir”; nos damos cuenta que en el proceso formativo de la educación, no se busca privilegiar el hábito de la investigación, si no llegar a una automatización que maneje una concentración de información orientada a eliminar el encuentro con el otro.

Freire (2011) da cuenta de la constante opresión a través del sistema de enseñanza, el cual tiene como fundamento fomentar la pasividad de las clases oprimidas, proceso en el que el educador se convierte en el principal sostén ideológico. Al controlar el conocimiento y manejar una dinámica de repetición del mismo, sin posibilidad de cuestionamientos o reflexión, el saber se convierte en un depósito, llegando a la educación bancaria, donde la contradicción, nos dice Freire, continua mantenida y estimulada por el educador/opresor.

Por otra parte, el educando/oprimido, no tiene elementos para buscar un replanteamiento hacia otra forma de vida que la única a la que ha tenido acceso a través de generaciones de opresión. Esta dinámica se mantiene también por que el oprimido buscará la manera de convertirse en opresor de su actual opresor y ante la posibilidad de encontrarse ante una libertad y autonomía a la que nunca ha tenido acceso, el desafío es doble por no saber cómo conducirse en estas circunstancias. Se presenta así un desafío de transformación en el cual entre uno y otro -opresor, oprimido-, debe darse un proceso dialéctico de transmisión/recuperación del conocimiento a través de un diálogo, por medio del cual llegamos a una reflexión que conduce a un descubrimiento de la realidad, así como a su transformación.

El proceso educativo entonces se convierte en un proceso de reflexión social, que conduce a una integración, dejando de lado el aislamiento del mundo. La construcción del conocimiento está en función de una reflexión la cual lleva al hombre a establecer un vínculo con el mundo.

Otra propuesta es la otorgada por Herbert Read (1982), el cual señala la importancia de incorporar una educación estética en la formación educativa de todos los niveles de estudio, partiendo de la consigna de que el arte debe ser la base de la educación. Este autor retoma la idea de Platón donde afirma que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecadora. Para fundamentar este enunciado, Read asegura que la educación, si bien se destaca como un proceso de individuación, también debe convertirse en un proceso de integración por parte del individuo en sociedad. (1982; p.37)

En el campo educativo, se requiere fomentar los impulsos creadores del estudiante, no solo como finalidad propia del individuo, sino como una necesidad vital de nuestra cultura. Se trata precisamente de cultivar los distintos modos de expresión, enseñando tanto a niños como adultos, a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios, para que a su vez los individuos puedan transformar y transmitir estas facultades hacia el desarrollo de un pensamiento lógico, una memoria y sensibilidad, donde intervienen todos los procesos que llevan como resultado mejorar la calidad de

vida del individuo; “el objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión” (ibid; 1982; p. 257).

Es aquí donde la educación estética se transforma en una teoría a partir de la cual se incorporan los distintos medios de expresión individual –como la literaria, poética, musical- dando como resultado un enfoque integral de la realidad. Con estos principios educativos, se estaría desarrollando al mismo tiempo la singularidad, la conciencia y reciprocidad social del individuo. Este proceso tiene la finalidad de plantear el problema de la educación dentro de una dinámica social, impulsando un sentido de libertad, pero partiendo de un centro, de un sentido de disciplina, sin caer en un concepto de falsa autoridad.

La libertad es entonces un estado que abarca características positivas, las cuales deben desarrollarse ampliamente. El desarrollo de estas cualidades positivas elimina las cualidades opuestas. “Los impulsos que la educación pondrá en libertad preceden y excluyen la formación de esos impulsos egoístas y antisociales, producto actual del proceso social” (ibid, p. 35).

Uno de los grandes defectos que impiden un desarrollo óptimo del arte en el sistema educativo actual es aceptar un programa donde se establecen límites y fronteras delimitadas entre la ciencia y el arte. Read afirma que el arte es la representación de la realidad, mientras que la ciencia es una explicación de esa misma realidad. Entonces, no debería haber distinciones entre ambas, con excepción de sus métodos, y sí posibilidades de complementarse las dos actividades.

Por su parte, el ya también citado Rudolph Arnheim hace hincapié en la relación de las funciones de la mente y la percepción del individuo, asegurando que hay una conexión entre la forma que adopta una obra artística y la influencia que se presenta en nuestro sistema nervioso al contemplar esa forma.

Arnheim afirma que el sistema sensorial¹³ es uno de los principales medios de nuestra vida cognitiva y que la creación de imágenes en cualquier medio, requiere de invención e imaginación. Pero el aprendizaje va mucho más allá de los límites escolares, pues haciendo énfasis en que el individuo es un ser social, gran parte de su aprendizaje comienza desde el contexto donde se desenvuelve y la interacción que tiene con sus semejantes.

Estos elementos van conformando el acervo cultural del individuo, aunque no lo hagamos consciente de primera instancia, pues estamos inmersos ante una serie de medios de comunicación y artefactos electrónicos así como de entretenimiento, que tienen influencia en nuestra particular visión de concebir el mundo.

Por ello vemos que a partir de la década del 60, los avances tecnológicos en la teoría general de sistemas computacionales, nos brinda posibilidades de comunicación desde todos los rincones del mundo, dando pie a que el individuo

¹³ El sistema sensorial es para Arnheim, la posibilidad de la percepción a través de todos los sentidos.

deje de ser un receptor de los estímulos ambientales que se le presenten, y se convierta en un constructor activo de su propia experiencia.

Para ejemplificar esta situación, se presenta la metáfora conocida como metáfora del ordenador, donde los procesos cognitivos se identifican con el sistema nervioso, las neuronas, las sinapsis (unión) con el hardware y la producción de lenguaje, ideas, pensamientos, interpretaciones, comprensiones y conocimiento con el software.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, se dan a la luz de estos cambios, por lo que las teorías educativas se desarrollan en este contexto de cambios acelerados, es por esta razón, que es pertinente destacar la teoría de Howard Gardner quien nos habla sobre las “competencias”, las cuales cataloga como “estructuras de la mente que las personas pueden amoldar y combinar de diversas maneras en la vida cotidiana en general” (ibid; p. 21).

Para Gardner, las competencias tienen como fin desarrollar en los individuos su potencial a partir de actividades que se entrelazan unas con otras; les sirven para producir destrezas, hacen posible un procesamiento de información sobre el medio que les rodea, pueden tener una función creativa para resolver problemas. Las competencias intelectuales son las habilidades específicas que sirven para que los alumnos conozcan, aprendan a pensar la realidad, se vuelven generadoras de cultura. Estas capacidades o aptitudes no son susceptibles de medirse, por lo tanto, el desarrollo es constante y para toda la vida. Además de que no pueden medirse, no siempre pueden describirse a través del lenguaje.

Esta teoría es conocida como inteligencias múltiples definiendo a la inteligencia como “la capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (ibid, p. 21). En este sentido, cada individuo tiene la posibilidad de desarrollar distintas competencias, sin ser necesario acceder al conocimiento desde una sola manera. Por lo tanto, no existen las inteligencias superiores ni inferiores, solo hay diferencias entre ellas. Gardner hace un enlistado sobre las inteligencias que tiene el individuo para lograr acceder al conocimiento y a partir de los cuáles, elabora su propuesta educativa (Gardner; 2001):

En este momento no es la finalidad explicar cada uno de los 9 campos que Gardner concibe para su teoría, pero es importante mencionar que cada inteligencia se compone a su vez de subconjuntos, por lo que los temas que permiten desarrollar la creatividad en los individuos tiende a ser muy amplia y sumamente diversa, sin embargo, el autor nos explica que en la educación actual se privilegian las inteligencias sobre la lingüística y la lógica matemática, como si los estudiantes sólo pudieran acceder al conocimiento a partir de ellas, buscando uniformar criterios de aprendizaje y evaluaciones para todos los estudiantes por igual.

Pero no es sólo eso, sino que se trata de uniformar las maneras de ver el mundo y buscar respuestas a los problemas existenciales sin considerar que vivimos en un espacio mucho más amplio y con una gran diversidad de pensamientos y de posibilidades de acceder al conocimiento, por lo mismo, se considera que cada individuo tiene potencial para desarrollar las nueve

inteligencias, potencializando los alcances en el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de una instrucción y estímulos adecuados. De esta manera, todas las inteligencias trabajan de manera armónica y compleja, pues interactúan entre sí posibilitando un crecimiento a nivel individual y social por parte de los individuos, favoreciendo su capacidad de resolver problemas y convirtiéndolos en seres más comprometidos y competentes con su entorno social, dándose así una educación que permita al estudiante desarrollar sus metas de manera apropiada a su propia inteligencia, logrando así una educación holística y no sólo basada en la lingüística y la lógica matemática.

Para poder lograr esa educación holística, Daniel Goleman (2014), propone la Teoría de la inteligencia emocional, planteando que si bien el temperamento en los individuos es heredado, dentro del circuito cerebral hay una gran posibilidad de maleabilidad, lo que permite que tanto en la infancia como en la adolescencia se den las mayores oportunidades para fijar hábitos emocionales. El contexto social es un factor básico en el proceso de maduración del niño, siendo esta etapa fundamental para que se vaya fundando una potencialidad considerable donde las habilidades intelectuales se presenten y fomenten. Para lograr esto, nos dice Goleman, se considera que la inteligencia emocional es “el conjunto de habilidades psicológicas que permiten apreciar y expresar de manera equilibrada nuestras propias emociones, entender las de los demás y utilizar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento” (ibid; 2014; p. 65;). Por ello, cuando se presentan contextos violentos y poco saludables, los estudiantes tienden a presentar deficiencias en su potencial intelectual, no porque ese potencial intelectual sea bajo, sino porque el control sobre su vida emocional está muy restringido.

Goleman afirma que hay dos tipos de inteligencia: racional y emocional, y que nuestro funcionamiento vital se determina por el equilibrio que se presenta entre ambos. Las características que propone este autor dentro de la inteligencia emocional son: posibilidad de motivación en nuestra propia persona para poder perseverar y continuar adelante a pesar de las frustraciones que podamos encontrar en el camino; controlar los impulsos de enojo y tristeza evitando que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales, así como la capacidad de lograr empatía y confianza en nuestros semejantes.

A partir de elaborar de manera óptima estas habilidades, permitirá que el individuo pueda prosperar en la vida de manera más amable y armónica y otros individuos que tengan un nivel intelectual similar a los primeros, pero no potencien estas habilidades, pueden no tener las mismas posibilidades de un desarrollo óptimo.

Según este autor, después del desarrollo de las teorías conductistas, en la década de los sesenta del siglo XX se presentó una “revolución cognitiva”, donde en la ciencia de la psicología se considero esencial entender la forma como la mente registra y almacena la información, así como la naturaleza de la inteligencia. Aunque a partir de estos estudios se ha dado mayor claridad al respecto del funcionamiento de la mente, no se ha considerado la importancia necesaria para los sentimientos y emociones que rigen nuestra vida.

Como resultado de esta revolución, han seguido apareciendo propuestas educativas, sobre todo en Estados Unidos, que buscan implementar mejores relaciones entre los estudiantes así como un mayor impacto en cuanto a resultados de aprendizaje significativo. Dentro de las nuevas propuestas educativas pueden mencionarse: La Ciencia del Yo; cursos de “desarrollo social”, “destrezas para la vida”; “aprendizaje social y emocional” e “inteligencias personales” mencionadas anteriormente, y como afirma Goleman: “el punto en común entre todos es el objetivo de elevar el nivel de la aptitud social y emocional de los niños (estudiantes) como parte de su educación regular, [así como crear en ellos] un conjunto de destrezas y preceptos esenciales para cualquier niño (estudiante). (ibid; p. 302). Las actividades artísticas se encuentran presentes en el proceso evolutivo de los seres humanos desde el nacimiento; poder fomentar actividades relacionadas con las artes desde la infancia y a lo largo de toda la vida, solo puede brindar un desarrollo benéfico en todos los aspectos de la existencia. La práctica sistemática de cualquiera de las manifestaciones artísticas permite un incremento constante de liberación de componentes emocionales que nos causa placer, a la vez que nos da una perspectiva distinta de contemplar el mundo, esto es: una visión estética y más profunda de nuestro entorno. Y es en nuestro país que vemos en todos los niveles de estudio, una de las carencias académicas es que el sujeto, como aprendiz, no se ha canalizado para desarrollar su juicio estético (percepción estética); cualidad que es deseable se manifieste naturalmente en todo ser, sea por que la descubra, sea por que la desarrolle o porque la adquiera en dicho proceso. Por lo tanto es a través de la percepción de esa imagen que en el conocimiento de las cosas se perfecciona la apreciación estética; es la dialéctica manifiesta: descubrir, reflexionar, aclarar y construir un valor estético. Esa posibilidad dialéctica favorece una exploración interna del estudiante, cuando el estudiante identifica algo que nadie más podría apreciar como él: ni desde su particular vivencia del mundo, ni desde la posibilidad de una construcción estética. Sus experiencias cobran sentido y tienen un testimonio que expresar. El arte es una extensión de nuestra idea del mundo; por lo tanto, la presencia del arte en la educación es imprescindible para la formación del ser humano, porque tiene varias finalidades: por parte del artista creador, nos remite a la necesidad del ser humano de establecer lazos comunicativos con los seres que lo rodean; pues por ser individuos que vivimos en una comunidad, esto es una necesidad primaria. Por parte del espectador, es necesario hacer un análisis sobre los procesos de recepción que se observan cuando estamos ante una manifestación artística –einfühlung-. Los procesos educativos cobran vital importancia porque son procesos que están intrínsecamente vinculados con aspectos culturales de una comunidad. De esta manera deben proponerse estrategias que permitan mayor presencia cultural en la comunidad en general por lo cual es pertinente un replanteamiento sobre la formación artística que promuevan la creación y el disfrute del arte en los espacios educativos.

Bibliografía

- Introducción al Pensamiento Complejo. (2003). España.
Pedagogía del oprimido. (2011). México: Siglo XXI.
Al infierno con la cultura. (2011). Madrid: Ediciones Cátedra.
Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós Estética 22.
Bayer, R. (1998). Historia de la estética. México: FCE.
Beristáin, H. (1998). Diccionario de retórica y poética. México: Porrúa.
Filosofía de la praxis. (2011). México: Siglo veintiuno editores.
Freire, P. (2011). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
Gadamer, H.-G. (2002). Acotaciones hermenéuticas. Madrid: Trotta.
Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.
Goleman, D. (2014). La inteligencia emocional. B, S.A.
Herbert, R. (1982). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
Krieger, P. (2002). Arte y ciencia. XXIV Coloquio internacional de historia del arte. México: UNAM.
Las ideas estéticas de Marx; Ensayos de estética marxista. (2005). México.
Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. México.
Sánchez Vázquez, A. (1996). Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas.
Verdad y método. (2007). Salamanca: Sígueme.

MODELO SOCIO-COGNITIVO-HUMANISTA, UNA APROXIMACIÓN DESDE LA GEOGRAFÍA

Cesar Antonio Rivera Torres, Instituto Potosino, A.C.
cart_geo@hotmail.com

Resumen:

Los antecedentes de este trabajo son los resultados de la evaluación docente, realizada en enero de 2013, en donde identificamos que los alumnos percibían una falta de planeación y aplicación de estrategias adecuadas para la impartición de clases. Además, hizo evidente que existe entre los estudiantes una nula o escasa motivación para el aprendizaje y el crecimiento como individuos. Estas valoraciones llevaron a la realización del presente trabajo.

Para mejorar la percepción de los alumnos se decidió desarrollar el Modelo Socio-cognitivo-humanista en la materia de Geografía, en el primer año de bachillerato del Instituto Potosino, A.C. Este modelo surge como una respuesta educativa a las aparentes carencias de la escuela tradicional, ponderando el papel de los alumnos dentro de su propio aprendizaje e invitando a los docentes a la reflexión sobre su quehacer en el aula. Se resalta que la educación actual es un proceso dialéctico y no unidireccional, donde el alumno, el profesor y el contexto próximo facilitan el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes.

A través de una secuencia didáctica basada en el programa de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, un conjunto de rúbricas, pruebas y la utilización del diario de campo como herramienta para el cotejo de la información obtenida y lo observado durante las sesiones, se logró concluir que el Modelo Socio-cognitivo-humanista facilitó la integración de los contenidos con el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

Palabras clave: Modelo Socio-cognitivo-humanista, Geografía

Introducción

En la presente investigación se muestra una alternativa de respuesta a las demandas educativas de la sociedad actual, que se encuentra inmersa en la era del conocimiento donde la información fluye en grandes proporciones y por diferentes canales, dejando entre ver que la educación tradicionalista ha fracasado y ha sido superada en las formas de hacer llegar los conocimientos a los estudiantes y a la población en general (Domínguez, 2004; Valero, 2000).

Entonces, ¿la educación se acerca a su fin? La respuesta en breve sería no, pero se tiene que aceptar que son necesarios algunos cambios en la práctica educativa. Hay que dejar de ver al alumno como un contenedor y ayudarlo a aprender a aprender, incentivarlo a encontrar las virtudes, capacidades y destrezas que le permitan desarrollarse como una persona plena y que se convierta en un elemento empático, solidario y activo con la sociedad en la cual vive.

Una de las dificultades que presenta el Modelo Socio-cognitivo-humanista en su aplicación, es la competencia con la tradición. Aun cuando los discursos actuales muestran una intención de cambio en las estructuras educativas, en la práctica pareciera que se intenta arraigar más y más, en los centros educativos, entre los directivos, con los profesores, padres de familia e incluso entre los mismos estudiantes.

La materia de Geografía ha sido poco valorada, posiblemente porque es enseñada por profesionistas de varias carreras y en menor medida por geógrafos. Aquellos que dan clase, con frecuencia no se dedican a esta actividad de tiempo completo y siguen mostrando desinterés o un interés parcial por enseñar una geografía que cubra las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El Modelo Socio-cognitivo-humanista invita y reivindica el papel de la escuela y los agentes que participan en la educación, lo cual constituye un verdadero reto para los profesores. Este modelo, a reflexionar cuál es el rumbo que se quiere tomar como institución, que papel jugarán los profesores y si es posible, reivindicar la visión de éstos frente a sus alumnos.

En este trabajo se muestra que la materia de geografía, puede repuntar, encontrar un nuevo espacio y reivindicar su lugar entre todas las materias que se imparten en las escuelas preparatorias incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México. Se hizo evidente que la visión enciclopédica tan cuestionada en diferentes áreas, pero tan útil para el ingreso a una universidad o simplemente para el cambio de preparatoria, no tiene que ser eliminada, sólo se tienen que buscar las estrategias adecuadas para que el alumno se apropie de los contenidos y logre convertirse en un agente activo de su propio conocimiento

Marco referencial

El paradigma Socio-cognitivo-humanista se podría explicar como un modelo híbrido e integrador entre algunos modelos o paradigmas educativos. Como su nombre lo indica, lo conforman el paradigma Socio-histórico, el paradigma cognitivo y el paradigma humanista. Este modelo, justificándose en las bases teóricas de la posmodernidad y reflejándose en la Escuela nueva y activa, ha encontrado aceptación en diferentes partes del mundo, como lo es Suramérica, Europa, en especial España y en proceso de cobijo en México por la comunidad Educativa Marista.

El paradigma Socio-cognitivo-humanista, “es un paradigma educativo que nos permite estudiar el fenómeno educativo a través del Paradigma cognitivo de Piaget-Bruner-Ausubel y del paradigma Socio-cultural-contextual de Vygotsky-F Feuerstein” (Latorre y Seco, 2010. p.52).

Paradigma socio-histórico

Sienta sus bases en la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo, por lo que actualmente se encuentra en pleno desarrollo. Teniendo como premisa central que el desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular, sino que hay que tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, lo que trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados (Torres, 2010).

Paradigma cognitivo

El enfoque cognoscitivista de la educación parte de presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos con base en la cognición, que se refiere a la mente, a los procesos de cómo se adquiere o se construye el conocimiento (Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos, Díaz-Barriga, 2010).

La cognición es la búsqueda, adquisición, organización y uso de conocimientos. Al movimiento cognitivo le interesa la representación mental y por ello, las categorías o dimensiones de lo cognitivo como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento (Ferreiro, 2012).

El modelo cognitivo explica cómo aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. El modelo de aprendizaje-enseñanza de este paradigma está centrado en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de la información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido (Latorre y Seco, 2008).

Vigotsky (citado en Garza, Leventhal, 2010) menciona que el cognoscitismo es el aprendizaje deductivo, por reestructuración, donde el sujeto recibe información, la organiza, la transforma y le imprime un significado e interpretación que genera cambios en su realidad. Para llegar al aprendizaje efectivo es necesario que se dé un proceso conformado por tres fases: 1) fases de cúmulos no organizados (información que va recogiendo en la vida diaria), 2) una fase de complejos (una explicación sencilla, donde la respuesta solo le permite seguir su camino sin que haya un entendimiento a profundidad), hasta llegar a 3) la fase final (donde el individuo conforma sus propios conceptos).

Paradigma humanista

Para Ferreiro (2012) el paradigma humanista nace a mediados del siglo XX, como alternativa a las orientaciones teóricas y prácticas predominantes –conductismo, psicoanálisis, entre otros-. También menciona que es respuesta al impacto social de las guerras en el mundo y agrega que es una consecuencia de las posturas que no facilitaban el desarrollo total de los alumnos.

En el humanismo, el centro de la reflexión filosófica es el hombre como tal, su mundo, su vida y su devenir, cuestiones planteadas por los diferentes pensadores, que llegaron a construir una auténtica síntesis, modeladora de una idea nueva acerca de lo humano verdadero, de lo humano perfecto, de lo humano integral (Villalpando, 2007).

Lozano (2008) menciona que el humanismo resalta la importancia que tiene la educación que busca la autorrealización de las personas, ya que genera en ellas el desarrollo de las habilidades que tienen como persona. También, les permite descubrir el potencial que podría llevarlos a la plenitud de la vida y proporcionar las herramientas para la resolución de problemas que les impidan el crecimiento.

Agrega que de manera social, apoya algunos valores como el individualismo, la autoconfianza y la iniciativa empresarial, lo cual no necesariamente apoya la productividad, la tecnología, la eficiencia, la medición, lo contable o la obediencia de estándares impuestos por otros (Lozano, 2008).

“El ser humano posee iniciativa, tiene preocupaciones y necesidades personales de crecer; es capaz de autodeterminarse, tiene potencialidades para desarrollar actividades creativas, (...) posee afectos, vivencias, son personas totales, como un todo, aprenden y crecen como personas humanas” (Ferreiro, 2012).

A continuación, se presentan un par de definiciones de Geografía que intentan mostrar que uno de los objetivos principales de la materia es convertirse en una ciencia que contribuya a la mejora en las condiciones de vida de la sociedad, que ayude a los alumnos a generar una visión integradora entre los contenidos y las diferentes realidades a las cuales se enfrentan en su entorno. Lo anterior, permite generar un espacio donde las bases del Modelo Socio-cognitivo-humanista y los objetivos de la Geografía se vinculen y se permitan colaborar mutuamente.

Geografía

En su concepción clásica, la Geografía se concebía como descripción de la Tierra. En la actualidad, esta definición ha quedado corta y se ha adoptado la propuesta de Martonne hecha a inicios del siglo XX (citado en Ramírez, Ruíz, Chaparro, Olmos, Gerónimo, 2015) donde menciona que es la ciencia que encara la distribución en la superficie del globo de los fenómenos físicos, biológicos y humanos, las causas de esta distribución y las relaciones locales de estos fenómenos.

Se considera que la Geografía debe ser una ciencia con compromiso social, que proponga soluciones a problemas actuales, misión que sólo será posible mediante el debate y la libre confrontación de las ideas, con el objetivo de construir una geografía más fuerte y propositiva de cara al nuevo siglo. En el ámbito educativo, se busca que a través del estudio de la Geografía, los alumnos logren generar competencias críticas y analíticas, para oponerse a la creación de políticas que perjudican a la comunidad (Díaz, Silva, 2014). Rojas (2007) agrega que “uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes es el escaso tiempo que tienen para desarrollar el total de actividades que implica el cumplimiento de los objetivos temáticos del curso” (Rojas, 2007 p. 352). Por ello, es conveniente generar estrategias que ayuden a los profesores a cumplir con los objetivos planteados. Se puede asegurar que el Modelo Socio-cognitivo-humanista se ha conformado de tres paradigmas educativos que intentan cubrir las necesidades de una sociedad dinámica y transformante y de cierta manera retoma los valores y las actitudes que, por el paso de la modernidad y lo complejo de lo individualidad, se habían dejado de lado.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se realizó una secuencia didáctica conformada por cinco planeaciones, que fungieron como eje entre los contenidos y el conjunto de estrategias que se desarrollaron en durante la intervención. Las planeaciones estuvieron conformadas por capacidades y destrezas, contenidos, métodos de aprendizaje, actitudes y valores, apoyo didáctico y la evaluación.

Se emplearon siete rúbricas exploratorias, que tenían como objetivo conocer la relación de los alumnos con los valores, las actitudes que se querían desarrollar y qué tanto lograban identificar la relevancia de los contenidos en su vida. Las mismas rúbricas se aplicaban al final de las estrategias administradas, los resultados se graficaban de manera comparativa y se generaban tablas donde se vaciaban las observaciones que los alumnos agregaban.

Se aplicaron cinco pruebas diagnóstico sobre los contenidos temáticos que se abordaron. Al igual que con las rúbricas, los resultados iniciales se contrastaron con los finales a través de gráficas. Se empleó el diario de campo durante toda la investigación, éste facilitó la generación de estrategias durante la investigación, ya que con cierta frecuencia se dieron imprevistos que dificultaban el desarrollo de las estrategias que se habían planeado. Algunas de las estrategias empleadas para el engranaje de los contenidos y los valores, fue el trabajo en equipo, actividades lúdicas como el juego de roles, introspecciones guiadas, la exposición de motivos y de conclusiones, la retroalimentación grupal de los resultados obtenidos y el aprendizaje entre iguales a través de monitores.

El grupo de estudio se seleccionó de manera aleatoria y estuvo conformado por 40 alumnos (23 mujeres y 17 hombres). La mayoría de los estudiantes provenía de instituciones privadas y la edad de la muestra oscilaba entre los 15 y 17 años.

Resultados

A través de la aplicación de las estrategias, se encontró una mejora en la percepción de la materia y del docente, por parte de los alumnos. El grupo consideró que las estrategias implementadas facilitaron el aprendizaje, permitieron generar una atmósfera de proximidad entre el profesor y los alumnos, deconstruyendo así la visión tradicional del profesor y de la materia.

Los alumnos lograron descubrir y en algunos casos desarrollar habilidades y actitudes que no conocían, como lo son la socialización, la orientación espacio-temporal, la exposición de ideas y la participación activa en su desarrollo. También mostraron una mayor apertura al trabajo basado en valores, disminuyendo la visión negativa de los valores en la educación. Identificaron que el opinar o actuar cuando no fuera el tiempo o la situación adecuada podría generar sentimientos negativos en sus compañeros y posiblemente el surgimiento de atmosferas hostiles durante las clases.

Los alumnos mostraron una fuerte resistencia a estrategias participativas. En algunas dinámicas mencionaron que los juegos, ver a un gran número de compañeros de pie, que algunos alumnos opinaran si levantar la mano y el ruido no permitieron su aprendizaje, pero en contenidos, alcanzaron las evaluaciones más altas y el nivel de comprensión de los valores permitió la reflexión y análisis de sus acciones.

En una encuesta realizada a los alumnos, que tenía como objetivo conocer el por qué habían decidido cursar la preparatoria en el Instituto Potosino, se obtuvieron tres respuestas que cubrían más del 70% de la población. El primer grupo mencionó que habían cursado niveles anteriores en la misma institución educativa y que ya conocían el sistema. El segundo grupo mencionó que el nivel educativo del Colegio era el motivo principal y el grupo más pequeño decidió cursar la preparatoria por la recomendación de algún familiar o conocido.

Lo anterior permite la generación de una ambigüedad práctica, por una parte se busca la innovación en la práctica educativa pero los padres de los alumnos buscan aquello que conocieron en su formación educativa por el Instituto Potosino.

Bibliografía

- Díaz, S. S. (2014). Geografía. México: Umbral.
- Domínguez, A. (2004). Métodos globalizadores, reflexiones sobre sus técnicas y sus aplicaciones. México: Progreso, S.A. DE C.V.
- Ferreiro, R. (2012). Cómo ser mejor maestro: el método Eli. México: Trillas.
- Garza, R. L. (2010). Aprender cómo aprender. México: Trillas.
- Latorre, M. y. (2008). Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Latorre, M. y. (2010). Paradigma Socio-cognitivo-humanista; Desarrollo y evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento para aprender a aprender. Perú: Universidad Marcelino Champagnat .
- Lozano, A. (2008). Estilos de aprendizaje y enseñanza, un panorama de la estilística educativa. México: Trillas.
- Ramírez, H. R. (2015). Geografía general, un enfoque interactivo para bachilleres. México: patria.
- Rojas, L. (2007). Geografía. 2ª ed. México: C-engage learning.
- Tirado, F. M.-B. (2010). Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI. México: McGraw-Hill.
- Torres, D. (2010). El paradigma sociocultural: una metodología de enseñanza recíproca en la propuesta de cuántos cuentos cuento. Revista e-formadores. No. 3.
- Valero, J. (2000). Educación personalizada. México: Editorial Progreso.
- Villalpando, D. (2007). Filosofía de la educación. México: Editorial Porrúa.

IMPLICACIONES DEL PERFIL DEL PROFESOR DE INGLÉS EN SU PRÁCTICA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA DE BACHILLERES DE LA U.A.Q

L.L.M.I. Diana Margarita Juárez Jurado, UAQ
<mailto:nanisock@hotmail.com>

Resumen:

La presente investigación aborda la temática del perfil docente del profesor de inglés en el contexto de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Querétaro. En este avance de tesis se presenta como supuesto que los elementos mínimos requeridos del perfil como son: la formación disciplinar, la formación pedagógica, la formación en competencias y la experiencia, no son comunes entre los docentes, lo que ha dado como resultado la imposibilidad de generar consensos en el grupo colegiado y ha permitido el ejercicio de prácticas aisladas ceñidas a la particularidad de cada profesor. Por otra parte, también se señala la manera en que los profesores adoptamos el perfil de manera acrítica, como un listado de requerimientos de tipo documental necesarios para ejercer nuestra práctica, de forma descontextualizada, atemporal e incuestionable.

Es así que en los primeros resultados obtenidos, a la luz de teorías como la acción comunicativa, el constructivismo y el pensamiento reflexivo, se comienza a confirmar que el grado de conocimiento disciplinar y en competencias, el grado de conocimiento pedagógico, así como la reflexión sobre la experiencia adquirida, puede dar otro sentido de conformación al perfil docente en vías de alcanzar una praxis educativa y no sólo una práctica irreflexiva.

Palabras clave: perfil docente, bachillerato, formación y competencias.

Introducción

En la actualidad, es recurrente escuchar como parte del argot educativo de nuestros días, el término “perfil”, ya sea asociado a los distintos actores que intervienen en la escuela como: alumnos, profesores, directivos, etc., o en distintos momentos del proceso educativo: perfil de ingreso y perfil de egreso. Suele este término darse por sobreentendido como un listado de tipologías, características o requisitos que una persona debe cumplir, generalmente, para tener acceso a distintas “situaciones educativas”, por llamarlas de alguna manera y dado el tema que nos ocupa. Ejemplo de ello, es el cumplimiento de las características que un alumno necesita para pasar de un grado a otro, o lo que un aspirante a ser maestro necesita para acceder a una plaza docente o a una mejor posición en cuanto a los puestos laborales.

Sin embargo, el dar por entendido lo que representa el término perfil ha permitido aceptar acríticamente un listado de requerimientos de carácter documental, requerimientos que han llegado a ser ya exigencias institucionales del ámbito educativo, derivados de las políticas nacionales e internacionales, mismas que señalan la utilidad y pertinencia de la generación de perfiles sin enunciar con claridad lo que representan y de dónde devienen. Este trabajo, que está enfocado a analizar aquéllos elementos que se consideran necesarios para ser maestros de inglés en la educación media superior, sostiene que es una tarea fundamental develar las implicaciones que conlleva el término perfil, así como asumir una postura crítica al respecto e ir en busca de una praxis educativa en la cual los propios perfiles docentes encuentren su propio origen y función.

La palabra implicación proviene de dos componentes léxicos del latín: el prefijo –in- “en el interior o hacia el interior” y el verbo –plicare- “plegar, doblar”, por lo que generalmente tiende a traducirse de manera literal como: “lo que está en el interior de los dobleses” y que suele interpretarse como aquello que está ahí (oculto, no visible) y que aunque puede percibirse no puede saberse de manera clara. Una acepción parecida en el diccionario de la Real Academia de la lengua Española (RAE), la encontramos en el verbo implicar que significa: “llevar consigo o significar algo”, en oposición a explicar, que presenta en una de sus acepciones “declarar, manifestar, dar a conocer causa o motivo de algo”.

Este trabajo pretende hacer explícito aquello que ni la institución, ni los propios profesores advierten sobre los perfiles docentes, aspectos y elementos que están implícitos en ellos y que al hacerlos evidentes adquieren una significación, contextual, temporal y hasta crítica, constituyendo al perfil como una posible herramienta orientadora y potenciadora que decante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores individuales a saberes, sentimientos y prácticas del trabajo del grupo colegiado.

Planteamiento del problema.

La presente investigación tiene por objeto indagar los elementos que conforman el perfil docente actual de los profesores de inglés de la escuela de bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, ya que se han detectado durante las reuniones del área distintas situaciones problemáticas cuyo común denominador son las posturas relativistas que asumen los profesores y profesoras frente a distintos tópicos propios de la enseñanza de una lengua extranjera. Dichas situaciones, que serán descritas con mayor detalle en apartados subsecuentes, tienen como actores principales a los docentes y las relaciones que ellos establecen con la asignatura de inglés y sus pares en el grupo colegiado, situaciones que esta investigación presupone no atienden a

meras posturas y subjetividades personales, sino a la formación profesional y a las circunstancias propias que han determinado su ejercicio.

Hablar sobre el perfil docente en lo general, y del área de inglés en lo específico, es necesario cuando se pretende contar con una herramienta que permita establecer criterios en los que se adviertan los fundamentos del ejercicio docente, y la orientación hacia dónde debe dirigirse su desarrollo profesional y no sólo cuando este perfil se remite únicamente a un instrumento de tipo documental-regulatorio del docente del cual puede derivarse su contratación y posterior evaluación.

Cobra especial significación la necesidad de la modificación del perfil docente actual de inglés en la escuela de bachilleres, puesto que a nivel nacional es un requerimiento exigido por el Sistema Nacional de Bachillerato (en adelante SNB), requerimiento que supone el ajuste de los planes y programas a la educación por competencias, además de que contempla que el docente también debe reunir las características (o competencias docentes) previstas por la Reforma para la Educación Media Superior (RIEMS). Según documentación interna del Sistema de educación media superior, la construcción de un perfil pretende establecer criterios generales que permitan fortalecer los mecanismos de ingreso y permanencia a la actividad docente en la educación Media Superior (SEMS 2012: 1).

Por ello, es menester de esta investigación hacer una revisión de los elementos que conforman los actuales perfiles docentes en tres distintas categorías que son, en este ejercicio, centrales: una primer categoría es la que se refiere a la formación profesional (base) y o disciplinar, que incluye el conocimiento específico sobre la lengua (Inglés), una segunda es la concerniente al conocimiento pedagógico y del modelo por competencias, necesario para impartir clases en la preparatoria y, por último, una tercera es aquella que se refiere a la experiencia en la práctica docente, misma que también es clave para explicar ciertos estilos y formas de trabajo de los profesores que conforman el área de inglés.

El delimitar las categorías antes expuestas, dentro de los elementos constituyentes del perfil del docente de inglés, permite no sólo referenciar un perfil genérico para el área, sino que al examinar de dónde surgen las propuestas de cada uno de los profesores, se recuperan datos importantes que requieren ser considerados con mayor detenimiento para explicar su influencia sobre otros aspectos de la práctica docente y de la toma de acuerdo o el logro de consensos en el grupo colegiado del área de inglés.

Por todo lo descrito con anterioridad, este trabajo tiene como argumentación central la develación de la pregunta:

¿Cuáles son las implicaciones de la diversidad de perfiles docentes en el trabajo de academia y en otras actividades inmersas en la práctica docente?

Sustento teórico

Las teorías en las que se fundamenta esta investigación toman como marco tres grandes vertientes desde donde se analiza el perfil docente y sus implicaciones en la práctica: la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica desde la

perspectiva de Jürgen Habermas, el constructivismo con el enfoque de Lev Vygotsky y el pensamiento reflexivo con Schön.

Constructivismo: enfoque de Lev Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

Pensamiento Reflexivo: Schön, (1988) y Perrenoud (2004) La reflexión es considerada la piedra angular para modificar la práctica, cree que los maestros reflexivos aceptan con frecuencia la realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas.

Sobre la terminología general de la investigación:

El término perfil.

Es recurrente escuchar como parte del argot educativo de nuestros días, el término “perfil”, ya sea asociado a los distintos actores que intervienen en la escuela como alumnos, profesores, directivos, etc., o en distintos momentos del proceso educativo: perfil de ingreso y perfil de egreso. Suele éste término darse por sobreentendido como un listado de tipologías, características o requisitos que una persona debe cumplir, generalmente, para tener acceso a distintas “situaciones educativas” por llamarlas de alguna manera y dado el tema que nos ocupa, por ejemplo: el cumplimiento de las características que un alumno necesita para pasar de un grado a otro, o lo que un aspirante a ser maestro necesita para acceder a una plaza docente o a una mejor posición en cuanto a los puestos educativos.

Sin embargo, durante la presente investigación se ha encontrado que el dar por entendido lo que representa el término perfil ha permitido aceptar acríticamente un listado de requerimientos que han pasado a ser exigencias institucionales del ámbito educativo, derivados de las políticas nacionales e internacionales que señalan la utilidad y pertinencia de la generación de perfiles sin señalar con claridad lo que representan y de dónde devienen. Este trabajo, que está enfocado a analizar aquéllos elementos que se consideran necesarios para ser maestros de inglés en la educación media superior, sostiene que es una tarea fundamental develar las implicaciones que conlleva el término perfil, así como asumir una postura crítica al respecto y de acuerdo al grado en el que los propios perfiles expliciten su propio origen y función.

Práctica docente y Práctica Educativa:

Práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción en el aula. Sin embargo, la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente. Se retoma a Wilfred Carr (1997), al investigar la génesis del concepto práctica, pues subraya la diferencia entre praxis y poiesis términos que son pertinentes en la investigación.

Formación Profesional y Disciplinar

. Sobre el rubro de la formación profesional y disciplinar, en la conformación del docente de lengua, el conocimiento disciplinar es fundamental, no sólo el nivel de dominio de la lengua meta que en este caso es el inglés, sino también aspectos específicos de la enseñanza de las lenguas. Autores como Richards (1989) destacan que estos no pueden ir separados, ni paralelos, a las cuestiones de orden didáctico, por lo que establece seis grandes campos de conocimiento como constitutivos del conocimiento profesional base¹⁴ con los que deben contar los profesores de Lengua extranjera (LE): Teorías sobre la enseñanza, desarrollo de las destrezas y competencias docentes, desarrollo de la competencia comunicativa con la LE, conocimiento del contenido de las asignaturas de la especialidad: inglés, morfosintaxis, fonética, aspectos culturales de la LE, didáctica de la literatura en LE, entre otros Competencias.

En lo tocante a la formación de competencias docentes, requisito esencial de la educación media superior en las políticas educativas actuales del país, se busca delimitar el enfoque desde el constructivismo, para ello se hará uso de autores como Jonnaert (2001) quien aclara los conceptos de constructivismo y de competencia y muestra cómo, desde las nuevas perspectivas curriculares, entre ambos conceptos se establecen vínculos. Dichos conceptos no son incompatibles. Uno de los efectos de esta correspondencia es la entrada a los aprendizajes escolares por el lado de las situaciones. También se revisan las nociones de competencias en Tardiff (2008) y De Ketele (2000)

Método

El método usado para esta investigación es el estudio de caso, mismo que nos permite ir delimitando de un caso genérico, como lo es el área de inglés de la escuela de bachilleres, a casos más específicos de los profesores que son parte de la muestra y cuyas informaciones son fuente principal en el análisis a profundidad de los datos. Esta aproximación se basa principalmente en autores como Stake (1994) y Gunderman kroll (2001), Sánchez (2001) entre otros. Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994).

En este caso se realiza un estudio de caso colectivo Stake (1995), el cual se produce cuando el investigador estudia un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales. La muestra es intencionada, en función de los intereses temáticos y conceptuales. La selección tendrá en cuenta si se trata de un fenómeno único, de un fenómeno que posiblemente contribuya a comprender a otros, o bien si constituye junto con otros la expresión paradigmática de un problema social. Yin (1994), Neiman y Quaranta (2006).

INSTRUMENTOS

¹⁴ Algunos autores como Richards (1998) y Madrid (1988) utilizan el término conocimiento profesional en lugar de conocimiento disciplinar, término que nosotros usamos para referirnos a la serie de saberes relativos a un área específica de conocimiento.

Observación participante Sánchez (2001)
 Cuestionario Taylor y Bogdan (1987) , Murillo (2004) Hernández Sampieri (2005)
 Entrevista semi –estructurada a profundidad Vela (2001)
 Análisis y codificación de documentos Atlas ti Strauss (1990), Martínez (2004).
 Población.

La población, en este caso los profesores del área de inglés, está compuesta actualmente por 29 profesores de los cuales 20 son de sexo femenino y 9 de sexo masculino distribuidos en distintos planteles como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1.

PLANTEL	NO. DE DOCENTES POR PLANTEL FEMENINO	No. DE DOCENES POR PLANTEL MASCULINO	TOTAL
Norte	8	3	11
Sur	6	2	8
Bicentenario	2	0	2
Ajuchitlan		2	2
San Juan del Río	2	2	4
Pedro Escobedo	1		
Amazcala	1		1
	20	9	TOTAL:29

MUESTRA

Para seleccionar la muestra se utilizaron los criterios propuestos por Samaja (1994) y Corral (2010) (Sistemática estratificada). Un total de 16 sujetos distribuidos como se aprecia en la Tabla 2 (no aparecen 3 jefes de área femenino todas con maestría).

Tabla 2.

PLANTEL	SUJETO FEMENINO FORMACIÓN AFIN	SUJETO FEMENINO FORMACIÓN DISTINTA	SUJETO MASCULINO FORMACIÓN AFIN	SUJETO MASCULINO FORMACIÓN DISTINTA
NORTE	1 LLM-I (MAESTRÍA) 1 LLM-I	ADMON. (MAESTRÍA) 1 SOCIOLOGIA	1 LLM-I	1 SISTEMAS
SUR		1 +20 AÑOS EXPERIENCIA		1 +20 AÑOS EXPERIENCIA
BICENTENARIO	1			
AJUCHITLÁN				1
SJR			1 LLM-I	1 OTRO
PEDRO ESCOBEDO	1 MAESTRÍA			

Finalmente para el análisis de los datos recolectados a través del cuestionario, minutas del colegiado y algunas entrevistas ya transcritas, se toma como referente lo propuesto por Taylor y Bogdan (1987) los cuales describen un modo de análisis de datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativa. El análisis de este tipo de datos implica las siguientes etapas:

La primera etapa es una fase de descubrimiento progresivo en la que se identifican temas y desarrollan conceptos y proposiciones.

La segunda etapa se realiza cuando ya se recogieron los datos, incluye la codificación de datos y el refinamiento de la comprensión de tema investigado.

La última etapa incluye la tarea de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Así mismo, se ha realizado la codificación propuesta por Strauss (1990) cuyo análisis de los datos consiste en hacer una interpretación tentativa a través de fragmentar los datos identificando los conceptos con sus propiedades y sus dimensiones. Se han encontrado nuevas categorías que en este momento se

encuentran en discusión para definirse propiamente como categorías o subcategorías y además para señalar como aspectos importantes que preocupan al docente en la conformación de sus perfiles.

Dicho avance puede verse en los siguientes cuadros y diagrama

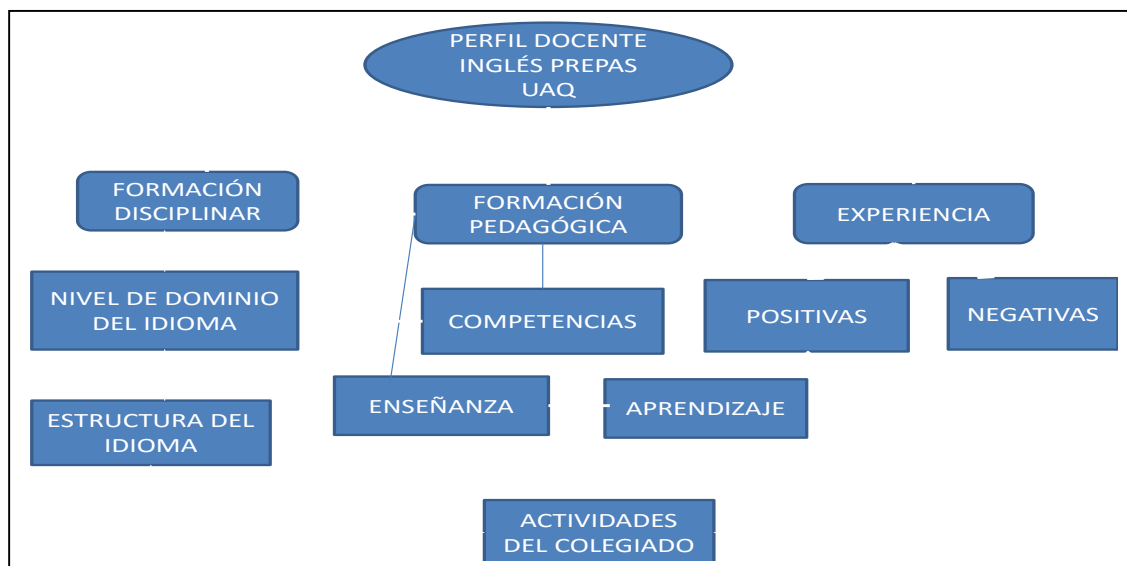
Cuadro 1. Categorías iniciales:

FORMACIÓN PROFESIONAL Y DISCIPLINAR	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	EXPERIENCIA COMO DOCENTE	TRABAJO DE GRUPO COLEGIADO

Cuadro 2. Categorías posteriores a la codificación.

FORMA- CIÓN DISCI- PLINAR	FORMA- CIÓN PROFE- SIONAL	FORMA- CIÓN PEDAGÓ- GICA	EXPERIEN- CIA EN LA DOCENCIA DEL INGLÉS	ACTIVIDAD ES DE COLE- GIADO	ACUERDOS DE COLEGIADO	ENSE- ÑANZA	APRENDI- ZAJE

Diagrama Relacional.



Resultados parciales (por ser avance de investigación).

Uno de los hallazgos de esta investigación ha encontrado a la fecha, es que el grado de conocimiento y experiencia que se tenga o no en las categorías antes descritas tienen incidencia sobre otros aspectos de la práctica docente, los cuales se consideraron dividir para efectos de correlación, en tres: primero, el trabajo del docente en el grupo colegiado o academia (su acción y capacidad participativa); segundo, la comprensión del programa y de los contenidos que sustentan el trabajo del área (capacidad de analizar, criticar y aportar sobre cuestiones técnicas y de carácter curricular en la asignatura) y , tercero, la comprensión y aplicación del modelo por competencias (las de carácter genérico y, en específico, las concernientes a la disciplina o al espectro lingüístico) que le dan sentido al modelo de la institución.

Sobre este avance de tesis , podemos decir que, hasta el momento, sobre los supuestos que se habían considerado estos han sido confirmados en su mayoría, es decir, si hay una relación entre los grados de formación disciplinar y pedagógica con respecto de la práctica y los ámbitos de participación docente como son el grupo colegiado, pero también han salido a la luz categorías que no se tenían contempladas en un primer momento y en las que es necesario profundizar tales como la preocupación que los docentes manifiestan en cuanto al proceso enseñanza- aprendizaje .

Si bien los profesores han mostrado durante este proceso una actitud cooperativa en cuanto a brindar la información requerida, no hay que dejar de considerar que últimamente el tema de los perfiles docentes sigue siendo un tema delicado y escabroso que implica otros aspectos como la contratación, la permanencia y el propio desarrollo del docente.

Bibliografía

- Díaz Barriga, F. (2006). La enseñanza situada. Mcgraw Hill Interamericana México.
- Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. Íkala.
- H., G. K. (2001). "El método de estudios de caso". Miguel Angel Porrúa.
- J.M., D. K. (2000). "Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement".
- Jonnaert, P. (2001). Texto de apoyo en la segunda conferencia anual de Inspectores de la enseñanza media los días 18 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso. Burkina Faso.
- Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. Profesorado.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). "Los estudios de caso en la investigación sociológica". Buenos Aires: Gedisa.
- P., V. (s.f.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Porrúa.
- Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona.
- Rodríguez, S. L. (2006). La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera: una propuesta de indicadores para la excelencia. Universidad de Granada.
- Sacristán, J. G. (2010). La carrera profesional para el profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.
- Sánchez, S. P. (2001). "La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados". Miguel Angel Porrúa.
- Schön, D. A. (1988). "Coaching reflective teaching". Nueva york.
- SEMS. (2012). Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior. México.
- Tardif, J. (2008). "Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre".
- U.A.Q. (2012). PROGRAMA DE Inglés PRE-2012 de la Escuela de Bachilleres de La Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vela Peón, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. México: Porrúa.

EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

Rosa Ireliá Carbajal Gutiérrez, UTAN, S.L.P.
carbajalgtzri@hotmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se aborda el tema sobre la importancia de las Habilidades Socio Afectivas y Éticas en el ámbito educativo como facilitador de aprendizaje, y se ha demostrado, que, para facilitar el aprendizaje, tanto el desarrollo cognitivo y emocional deben ir de la mano. Ya no basta que el alumno sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares. Ello, conlleva a aspectos que implican la regulación de emociones, asertividad, comunicación, empatía, entre otras, que, de ser desarrolladas por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

El objetivo de éste trabajo es concientizar que cuando las personas desarrollan las habilidades socio afectivas en un medio ambiente estimulante, en donde se integren su desarrollo y su bienestar personal y emocional, van a estar más motivados y con más herramientas para: ser estudiantes con más eficiencia y motivados al éxito, llegar a adquirir buenos logros académicos, tener una mejor regulación emocional, fomentar el logro de sus objetivos tanto personales y académicos, sostener relaciones interpersonales saludables, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos asertivamente, desarrollar autodisciplina, reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, tomar decisiones responsables.

PALABRAS CLAVE: habilidades socio afectivas y éticas, emociones, relaciones interpersonales, educación, aprendizaje.

ABSTRACT

This article addresses the issue of The importance of Socio Affective and Ethical skills in the educational area as a facilitator of learning. And It has been shown that to facilitate learning, both cognitive and emotional development must go hand in hand. It is no longer enough for students to only analyze and integrate curricular information, but also to become an active part of their formative process while integrating with their peers. This leads to aspects that involve the regulation of emotions, assertiveness, communication, empathy, among others, that if developed by the student, would positively influence their commitment to their own learning.

The objective of this work is to raise awareness that when people develop socio-affective skills in a stimulating environment, where their development and personal and emotional well-being are integrated, they will be more motivated

and have more tools to: be more efficient and motivated students to succeed, get to acquire good academic achievements, have better emotional regulation, foster achievement of both personal and academic goals, sustain healthy interpersonal relationships, work collaboratively, face and resolve assertive conflicts, develop self-discipline, recognize and act in favor of their rights and others, and make responsible decisions.

KEY WORDS: socio-affective and ethical skills, emotions, interpersonal relationships, education, learning.

INTRODUCCION

Actualmente el sistema educativo de nuestro país está teniendo una conversión en sus modelos educativos, éstos señalan la importancia de que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, lo que conlleva a cambios en su formación y en los ámbitos en donde se desenvuelve.

Las nuevas generaciones de alumnos tienen mayor conocimiento del uso de las herramientas tecnológicas que favorecen su proceso de aprendizaje, sin embargo, el uso de los avances tecnológicos los está afectando, ya que se vuelven más individualistas, de ahí la importancia de la educación de las emociones y los sentimientos

Ya no basta que el alumno sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares. Ello, conlleva a aspectos que implican la regulación emocional, asertividad, comunicación, empatía, entre otras, que de ser desarrolladas por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

Así, se ha constatado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que, si la experiencia de aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos lograran aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales desadaptativos que generará una conducta de huida hacia la disciplina que administre el docente en su momento y entre los diversos estudios generados sobre ella.

Cuando las personas desarrollan las habilidades socio afectivas en un medio ambiente estimulante, en donde se integren su desarrollo y su bienestar personal y emocional, van a estar más motivados.

Por lo tanto tendrán más herramientas para: ser estudiantes con más eficiencia y motivados al éxito, llegar a adquirir buenos logros académicos, tener una mejor regulación emocional, fomentar el logro de sus objetivos tanto personales académicos, sostener relaciones interpersonales saludables, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos asertivamente, desarrollar

autodisciplina, reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, tomar decisiones responsables. (Romagnoli y Valdés, 2007).

Las demostraciones obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO) (2016).

El Instituto de la Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (UIS) (2016) en: Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales., nos habla que las habilidades socio afectivas se pueden medir de manera confiable como son las medidas auto descriptivas de personalidad, las características comportamentales y las evaluaciones psicológicas objetivas. Varias de ellas afianzan su capacidad de predecir numerosos indicadores de éxito educativo, laboral y social.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016) también comenta que seguirá contribuyendo a este proceso sobre la base de los esfuerzos ya realizados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y también en la nueva fase del proyecto Education and Social Progress (Educación y progreso social) ESP que se concentrará en evaluar la distribución y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Menciona que los países de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y las economías asociadas reconocen generalmente la importancia de desarrollar habilidades sociales y emocionales mediante la escolaridad.

Cabe destacar que los últimos resultados de El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2012 muestran que la autoconfianza, la motivación y las altas expectativas están asociadas a un mejor nivel de lectoescritura (OCDE, 2013). Los que tienen bases sólidas en cuestiones emocionales tienen más oportunidad de progresar en un ambiente laboral dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho.

En México se están llevando a cabo varios programas enfocados al Desarrollo de habilidades Socio afectivas para la prevención de conductas de riesgo, avaladas por la Secretaría de Educación Pública SEP, como lo son en los estados en Aguascalientes por el Instituto de Educación de Aguascalientes y en Sinaloa por el Colectivo para el Desarrollo educativo Albanta.(2017).

Así mismo la Secretaría de Educación Pública SEP lleva a cabo un programa a nivel nacional de Escuela Segura en donde se manejan las habilidades sociales y emocionales.

Existen estudios como la universidad de Yale, Stanford, que otorgan a la educación formal el 20% del éxito personal, y el otro 80% lo vinculan con un desarrollo emocional sano y adaptativo. Por lo que las emociones representan un potencial. Al carecer de estabilidad emocional, se carece de la fuerza interior -imprescindible para desarrollar las destrezas y habilidades que determinan el éxito (Vivas, M. 2003).

El crecimiento emocional, permite adquirir otras habilidades como, las competencias: el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a hacer; habilidades que permiten a los profesionistas escalar en el aspecto profesional, personal y familiar (Aguilar, M. y Soto, J., 2008).

También, un estudio efectuado por Joe Durlak de la Universidad de Loyola (Chicago) y Roger Weissberg de la Universidad de Illinois (Chicago), exploraron estudios sobre 379 programas escolares, en donde se argumentó que la aplicación de programas que integran lo socio afectivo y ético con lo académico, mejora significativamente el rendimiento académico de los niños en pruebas estandarizadas (2005, en CASEL, 2000-2007).

Con lo anterior mencionado se puede consolidar a la escuela como un espacio de formación de personas en el que se desarrollen habilidades y se logre un aprendizaje:
Cognitivo-social-emocional-actitudinal-valoral.

Se ha estudiado que los alumnos exitosos presentan interacciones sociales e intelectuales estimulantes con sus pares y profesores; interviene activamente en el aprendizaje, son capaces de comunicarse asertivamente y de preguntar y pedir ayuda cuando lo requieran; y son competentes a la hora de trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo; todas ellas son competencias relacionadas con habilidades socioemocionales, éticas y comportamentales (CASEL, 2000-2007).

Los resultados de estas y otras investigaciones con carácter científico, invitan a tener confianza sobre la importancia del desarrollo de éstas habilidades, y el cómo impacta de manera positiva al estudiante, en la parte social, laboral y educativa. De tal manera esto conlleva a no desvincular la esfera social y emocional de la intelectual que actúa como un círculo sano.

DESARROLLO

La educación a lo largo del siglo XX se ha centrado en el desarrollo cognitivo. Así queda de manifiesto en los grandes referentes teóricos como la psicología cognitiva en sus orígenes, las teorías del desarrollo cognitivo, el constructivismo, etc. Escasas aportaciones como la psicología humanista o la escuela nueva pusieron un énfasis especial en el desarrollo emocional. (Bisquerra 2012)

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009). Se habla mucho acerca del tema pero se desconoce todo lo que conlleva el aprendizaje emocional y su regulación, desde los aspectos fisiológicos, pasando por las cuestiones culturales, las creencias limitantes en este tema lo que conlleva por lo general a conductas desadaptativas, que parecieran que son normales y aceptadas en la sociedad.

La enseñanza de habilidades psicosociales se hace necesaria cuando las soluciones a los problemas de un individuo y la consecución de sus objetivos requieren de habilidades conductuales que no se hallan en su repertorio conductual actual. (Linehan, Marsha 2012). Por eso el saber utilizarlas de manera adecuada y asertiva evita tener conductas desadaptativas.

La educación emocional se fundamenta con el aporte de varias ciencias. Primero toma referencia a los movimientos de renovación pedagógica MRP tienen conexión de la realidad social, son solidarios con las situaciones que son injustas, está inmersa la teoría Crítica y tienen una gran influencia en la educación emocional (Martínez Bonafé, 1994) También se encuentran las bases biológicas de la regulación emocional, permitiendo conocer el mejor funcionamiento de las emociones a nivel cerebral. En donde conlleva respuestas fisiológicas para cada emoción.

La Psiconeuroinmunología abarca todo el estudio de como las emociones afectan al sistema inmunitario. Todo aquello que no se habla, el cuerpo lo manifiesta a través de somatizaciones.

Por ello el compartir social de una emoción, revela una herramienta poderosa para incrementar la integración social, y es aquí donde parte la asertividad y el tener relaciones interpersonales saludables y adaptativas. (Rimé, Bernabé 2010).

Marsha Linehan en 2012 propone un conjunto de habilidades socio afectivas que pretende facilitar la comprensión de las mismas y de cómo se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales.

Habilidades de comprensión de sí mismo:

Las personas son capaces de reconocer sus emociones, regularlas, incrementan su confianza, reducen su vulnerabilidad emocional. Estas habilidades de auto-comprensión o auto-conocimiento permiten organizarse y planificar el propio aprendizaje.

En donde se manejan los siguientes temas: mitos acerca de ellas, se escribe un modelo desde las neurociencias para describir las emociones, como describirlas, su función, reducir la vulnerabilidad emocional e incrementar emociones positivas.

Habilidades de auto regulación.

Las personas aprenden a bajar la intensidad de las emociones, para poder llegar a pensar con claridad y que su respuesta sea adaptativa, coherente y que le brinde el mayor bienestar tanto físico como emocional. Cuando se logra esto las personas son capaces de manejar el estrés, la ansiedad, de controlar los impulsos y perseverar para superar los obstáculos Pueden auto-motivarse y checar el progreso a partir del logro de objetivos académicos y personales. Dentro de los temas que se desarrollan en esta parte están las estrategias para sobrevivir a las crisis, a través de los sentidos, de mejorar el momento, con la mente sabia, aceptando la realidad, creando consciencia.

Habilidades de relación interpersonal

Las personas con habilidades de relación interpersonal, establecen relaciones saludables, fortalecen el asertividad, mantienen vínculos afectivos sanos, incrementan el auto respeto, la autoestima y la confianza en sí mismos. Por otro lado, incrementan el liderazgo, saben resolver conflictos y frente a alguna situación estresante sabe cómo actuar de manera eficaz. En este apartado las personas trabajan en las situaciones que requieren eficacia interpersonal, logrando sus objetivos, manteniendo relaciones sanas y el auto respeto, también se analiza los factores que reducen la eficacia en las relaciones, los mitos culturales, familiares y personales que interfieren en la eficacia interpersonal para desacreditarlos

Habilidades de discernimiento moral.

Los individuos aprenden a ser responsables al tomar decisiones basados en las normas sociales, el respeto, la ética y moral.

Así es como este tipo de habilidades se aprenden, se desarrollan y se van puliendo entre más práctica exista al respecto, empezando por las más simples y llevándolas a etapas de mayor desarrollo, lo cual tiene que ver con los procesos del pensamiento.

Estudios demuestran cómo, además de promover la salud mental y bienestar personal, beneficia el desarrollo ético y ciudadano, la prevención de conductas de riesgo, mejoras sobre el ambiente y clima escolar, y aumento de la

motivación de logro y del aprendizaje académico. (Romagnoli y Valdés, 2007) (Mena, Angélica, 2008).

Por ello la formación socio afectiva y ética impacta sobre las habilidades de aprendizaje de los alumnos, tal como refieren Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004). (María Angélica Mena ,2008).

“La educación puede contribuir a aportar una diversidad de habilidades que empoderan a los individuos para enfrentar mejor los desafíos de la vida diaria. Habilidades cognitivas como la lectura y los conocimientos básicos de matemática y ciencia permiten a las personas comprender mejor la información, tomar decisiones y resolver problemas.

Habilidades sociales y emocionales como la perseverancia, la estabilidad emocional y la sociabilidad también son importantes para lograr resultados positivos. Estas habilidades permiten a las personas traducir intenciones en actos, establecer relaciones positivas con la familia, los amigos y la comunidad y evitar caer en estilos de vida poco saludables y comportamientos riesgosos. Las habilidades sociales y emocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas para dar forma a los resultados (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Kautz et al., 2014)” (UNESCO 2016).

CONCLUSIONES

Los resultados de estas y otras investigaciones con carácter científico, invitan a tener confianza sobre la importancia del desarrollo de éstas habilidades, y el cómo impacta de manera positiva al estudiante, en la parte social, laboral y educacional. De tal manera esto conlleva a no desvincular la esfera social y emocional de la intelectual que actúa como un círculo sano.

Cabe mencionar que estas habilidades son aprendidas no innatas, y para su mejor anclaje es necesario la práctica diaria para que se conviertan con el paso del tiempo en hábitos saludables y ello lleve a conductas adaptativas.

“La educación emocional se puede aplicar en todas las materias académicas como si fuera un tema transversal. (Bisquerra, 2012)”. Por ello es de suma importancia tomar conciencia de la educación emocional y estar con la disposición para invertir esfuerzos y tiempo en ello.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2012). Orientación , tutoría y educación emocional. Síntesis.
- González, C. (2014). Comparación de habilidades sociales y ajuste psicológico en niños mexicanos de tres condiciones. UNAM.
- Hofstadt, R. (2006). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. Buenos Aires: Díaz de Santos.
- Rodríguez Ledo, C. O. (2016). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: programa de educación socio-emocional sea. Universidad de Zaragoza.
- Rogmanoli, E. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela.
- UNAM. (2010). Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales. MEXICO: UNAM.
- UNESCO. (2016). Habilidades para el progreso social.
- Valdés, A. R. (2007). ¿qué son las habilidades socio afectivas y éticas?

“SENSOENSEÑANZA”

M.D. Ithiel Hernández Ábrego, UTAN-SLP
ithielito@icloud.com

RESUMEN.

El presente artículo tiene como finalidad el establecer las ventajas de utilizar un nuevo método en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) basado en las sensaciones corporales y su vinculación con la parte cognitiva del discente de música, (SensoEnseñanza), más específicamente con el estudiante de cualquier instrumento de aliento de boquilla circular. Se retoman conceptos fundamentales para la enseñanza de la música con una visión crítica y objetiva que dé paso a un método más asertivo en el proceso de E-A inherente a la pedagogía musical.

PALABRAS CLAVE: Sensaciones, Proceso E-A, Método, Nivel Licenciatura, SensoEnseñanza, SensoAprendizaje.

ABSTRAC:

This article aims to establish the advantages of using a new method in the Learning-Teaching process based on bodily sensations and its relation to the cognitive part of the music learner, (SensoTeaching= Teaching through sensations) working specially with brass section music students. Fundamental concepts of teaching music are used with a critical and objective vision which results in a much more assertive method to the teaching and learning process inherent in musical education.

KEYWORDS: Sensations, Teaching and learning process, Method, SensoLearning, SensoTeaching.

INTRODUCCIÓN.

¿Es el talento algo innato, o se puede desarrollar?, ¿Solo las personas dotadas de Talento pueden estudiar (y desarrollar) la música?

En el actual panorama mundial educativo y con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), se empiezan a conocer los esfuerzos de algunos pedagogos interesados en vincular el estudio de las sensaciones con la enseñanza, como lo atestigua la pedagogía emocional, y la teoría de las inteligencias múltiples, que aun utilizando otras palabras, hace muy claras referencias al tema. Marina (2010) menciona con relación a las TIC, que “Necesitamos un talento flexible, capaz de aprender continuamente, que pueda aprovechar las innovaciones sin sentirse angustiado por ellas”.

“El talento es la inteligencia triunfante”; “La función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento, aprovechando para ello su capacidad de asimilar, elaborar y producir información”, (Marina, J. 2010).

Siguiendo la línea de pensamiento del párrafo anterior, para desarrollar el Talento, se necesita necesariamente desarrollar la inteligencia, y por siglos se ha sabido que lo que mejor la desarrolla es el estudio; apoyado este en asertivas estrategias didácticas.

“El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje”.
(Monereo, C. 2009:17)

En lo anterior se hace referencia a que la estrategia solo puede considerarse como tal cuando se involucra la parte cognitiva (al hacer uso de la reflexión), cuando se realiza de forma consciente.

Díaz Barriga (2010) propone que una estrategia de aprendizaje que se caracteriza por ser flexible, adaptativa, heurística y se utiliza de forma deliberada, en donde uno de sus componentes cruciales es el metacognitivo, ya que este pone en marcha los procesos de toma de decisiones.

De igual forma propone que las estrategias de enseñanza son arreglos y procedimientos que el docente utiliza flexiblemente para promover en el discente aprendizajes significativos en una mayor cantidad y mejor calidad. Coincidiendo con los razonamientos anteriormente expuestos, las estrategias didácticas deben ser utilizadas con una intencionalidad bien definida, de modo tal que el docente proporcione la ayuda pedagógica adecuada al discente, para que este a su vez relacione sus conocimientos previos con los nuevos y reestructure sus conceptos cognitivamente.

En este artículo se hará referencia a estas y otras teorías en lo relacionado con el proceso de E-A musical, en el entendido que el objetivo del método (SensoEnseñanza) sea lograr que un discente pueda tocar ejercicios técnicos y melodías (utilizando un instrumento de aliento de la familia de boquilla circular), de la manera más rápida y eficiente.

Se busca que este método involucre estrategias didácticas que contenga los elementos necesarios para eficientar los recursos tanto humanos como materiales, y que de un modo heurístico haga uso de los diferentes paradigmas educacionales en beneficio de los discentes, ya que por siglos la educación musical se ha basado principalmente en lo memorístico, como menciona Gonzáles (1989) Las escuelas llamadas Conservatorios de Música, son precisamente eso, Un lugar en donde se conservan los viejos hábitos de la enseñanza musical, basados en el modelaje y la repetición; utilizando de manera muy superficial lo correspondiente al área cognitiva, y esto es muy probablemente la causa principal de que solo una parte muy pequeña de los alumnos que ingresan a estudiar música son los que logran terminar de manera exitosa una carrera profesional universitaria.

La cantidad total de alumnos matriculados para el año escolar 2015-2016 en el nivel de licenciatura de todas las carreras en el estado de San Luis Potosí, fue de 65 801, egresaron 8 878, y se titularon 7 868; de los cuales en el área de

Artes y Humanidades fueron 1 991 los inscritos, 330 los egresados y 207 los titulados (INEGI 2016).

De acuerdo a los datos aportados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su anuario 2015-2016, en el estado de San Luis Potosí solo se matricularon 31 alumnos para la licenciatura en instrumento, ningún estudiante egresó y solo 1 logró titularse. Lo que arroja un porcentaje de .047% en alumnos de nuevo ingreso, 0% en egresados y .0015% en estudiantes titulados.

Poniendo los porcentajes en números enteros, significa que por cada 100 000 estudiantes de licenciatura, 47 optaron por estudiar un instrumento, ninguno egreso (año escolar 2015-2016) y solo 15 en un millón logró titularse (ANUIES 2016).

En el estado de Querétaro la cantidad total de alumnos matriculados para el año escolar 2014-2015 en el nivel de licenciatura de todas las carreras fue de 52 065, egresaron 9 087 y se titularon 7866; para el área de Artes y Humanidades los números que reportó el INEGI en su anuario 2016 fue de 2 960 alumnos inscritos, 459 egresados y 381 los que se titularon; por su parte la ANUIES (2016) tiene registrados en la Universidad Autónoma de Querétaro en la Licenciatura de Música a 291 nuevos estudiantes, 27 egresados y 18 titulados; el Conservatorio de Música “José Gpe. Velázquez”: 28 de nuevo ingreso, 12 egresados y 12 titulados, dando un total en el estado de 319 alumnos que se matricularon, 39 egresaron y 30 titulados.

Para el estado de Querétaro las cifras de los alumnos que estudian música de manera formal en el nivel de licenciatura arrojan un porcentaje de: .61% de alumnos de nuevo ingreso, .075% los egresados y solo el .058% se tituló; esto es, que por cada 10 000 alumnos inscritos al nivel de licenciatura solo 61 eligen la carrera de música, por cada 100 000 logran egresar 75 y de esos mismos 100 000 solo 58 se titulan.

De lo anterior se puede tener la certeza de que existe una gran diferencia entre la cantidad de alumnos que deciden estudiar una licenciatura relacionada con las artes y las humanidades y las demás carreras.

En el devenir histórico de la pedagogía, ésta se ha visto siempre afectada por las sociedades humanas y sus condiciones, sean estas culturales, económicas, políticas, geográficas, históricas, etc. y como resultado han surgido las diferentes tendencias pedagógicas que hasta hoy se conocen. No se debe de perder de vista que cualquier tendencia pedagógica debe de favorecer el acercamiento del discente con el conocimiento, además de tener una estrecha relación con las necesidades de la sociedad.

La enseñanza musical lleva estancada varios siglos, no ha evolucionado a la par de la educación en otras disciplinas, razón por la cual es aún menester tener escuelas de nivel profesional que exijan a sus alumnos asistir durante 10 años a sus aulas para poder obtener un título (Conservatorios de música).

Una propuesta pedagógica que recién comienza a cobrar fuerza a nivel mundial, es la relacionada con la utilización de las sensaciones como vehículo para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una

propuesta que involucra como factor principal el uso de la cognición y el aprendizaje significativo.

El presente artículo pretende enumerar las bondades del método de Sensoenseñanza como una nueva alternativa en la educación musical, destacar la importancia de esta nueva metodología para acortar los plazos en la consecución de metas, optimizar los tiempos y recursos tanto de discentes como de docentes, y averiguar qué tan definitorio es el Talento.

DESARROLLO:

“Casi todo el mundo coincide en que la música es una forma cultural que tiene conexiones con las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo: el ámbito del afecto. No es sorprendente, pues, que durante siglos se prestara considerable atención a las relaciones entre la música y el afecto” (Hesmondhalgh, D. 2015).

La música desde tiempos inmemoriales se encuentra profundamente ligada al ser humano, en sus momentos de alegría, de tristeza; o bien para celebrar, honrar, incentivar, recordar; en fin son tantas las ocasiones en que la música está presente en la vida diaria que no se acabarían de enumerar; la música es capaz de transmitir lo que muchas veces no se logra hacer por ningún otro medio.

¿Qué tanto ha cambiado la enseñanza musical a través de los siglos?

“No se trata de hacer grandes cambios, sino muchas pequeñas mejoras en todas las áreas, en todos los procesos, con la participación inteligente del director, de todos los maestros, y de los otros agentes que participan en el proceso, para la satisfacción de los beneficiarios de la acción educativa”. (Schmelkes, S. 1994: 25)

Estos pequeños cambios de los que hace mención la Dra. Schmelkes (1994) son los que a la larga producen los grandes cambios, los que llevan a romper paradigmas y cambiar el rumbo de los métodos, estrategias y currículos completos en la educación.

Desde Quintiliano (70 D.C.), Sócrates y Platón (S. III A.C.), pasando por Comenio (1630), Locke (1690), Rousseau (1762), Dewey (1884), Montessori (1909), Vigotsky (1933), Skinner (1948), Piaget (1963), Freire (1970), Bruner (1974), etc. hasta Ausubel (1978), Joseph Novak (2002), Jimeno Sacristán (2008), Savater (2010), Zilberstein (2010) y Díaz Barriga (2011), todos ellos han buscado desarrollar diferentes métodos para mejorar y optimizar la transmisión y recepción de conocimientos; y los más recientes, darle un carácter formal y científico al proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La adhesión estricta a un acercamiento musical tradicional, priva al estudiante de las necesidades mecánicas básicas que son tan esenciales para su mejora ininterrumpida con el instrumento, a cualquier ejecutante, independientemente de su fase de desarrollo, no se le debe enseñar "mecánica" y "música" por separado, su progreso encontrará ciertamente un "estancamiento" más tarde o más temprano. Si la mecánica y la música se presentan al estudiante de una manera inteligente y práctica, se evitará la frustración que viene con los años y el tiempo gastado con los viejos métodos de enseñanza. (Rehinhardt, D. 1964:9).

El Dr. Rehinhardt (1964) hace referencia al método tradicional de enseñar la música mediante el modelaje y la repetición: “Mira como lo hago” (Docente), “y ahora repítelo hasta que te salga igual”.

Este método del Dr. Rehinhardt tiene una significación muy especial, pues es de los pocos que empiezan a hablar sobre las sensaciones e intenta integrar de manera más consciente la utilización del área cognitiva, apartándose del modelo conductista utilizado de manera general en la enseñanza musical. En lo que respecta a la utilización de las sensaciones como método didáctico, es necesario reconocer que aún queda un largo camino por recorrer para lograr establecer un protocolo científico confiable y factible, que permita una adecuada cuantificación de las mismas, sin embargo es innegable que las sensaciones existen, pues ¿quién podría decir que no reconoce la sensación de calor, de hambre, sueño, cansancio (por citar solo algunas de las más recurrentes), y que por no contar con un adecuado método de medición se atrevería a negar la existencia de estas sensaciones?

“Los métodos de enseñanza se pueden clasificar según las vías lógicas de obtención del conocimiento. Surgen así los métodos inductivos, deductivos y analítico-sintéticos. Algunos autores consideran como criterio clasificatorio las fuentes de obtención de los conocimientos: Métodos orales de percepción sensorial y prácticos”. (Colectivo de autores cubanos. 2012: 295).

El método que se propone para la SensaEnseñanza se basa precisamente en la percepción sensorial, ya que la impronta educativa deberá basarse en una metodología que logre estos resultados en el discente. A pesar de que el cerebro humano se encuentra aun dentro de las áreas menos exploradas, se tiene conocimiento ya de la parte de él en donde se procesan las palabras, esto es que la actividad neuronal se desarrolla en diversas regiones del lóbulo temporal (Nobre et al. 1994), de igual forma que hay una estrecha relación entre la neurolingüística y la psicolingüística, la inteligencia musical se relaciona grandemente con la inteligencia intrapersonal en el método de la Sensaenseñanza, ya que entre mayor sea su conocimiento de sí mismo (percepción de sus sensaciones) el discente podrá reconocer mejor la impronta que los ejercicios (diseñados específicamente para cada uno de los procesos que todo ejecutante de un instrumento de boquilla circular debe ejecutar) han dejado en él.

“En general, podemos afirmar que la actividad cognoscitiva consiste en la actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social”. (Colectivo de autores cubanos. 2012: 237). De lo anterior se puede deducir que para lograr las competencias deseadas en el alumno, es necesario incorporar la parte cognitiva en su proceso de E-A, y no solo utilizar el método tradicionalista de Modelaje y Repetición, cuando el alumno comprende y analiza de manera crítica los procesos que tiene que llevar a cabo, es más fácil para él lograr los objetivos que le fueron impuestos. Esto escrito parece muy fácil, es en la práctica cuando comienzan a aparecer las dificultades para conseguirlo.

“Todo el conocimiento es el resultado del aprendizaje, las asociaciones y la experiencia dada por los sentidos”. (Locke, J. en Schiffman, H. 2004)

Autores tales como Matthías Alexander, F. (1904), Merleau-Ponty, M. (1945), y muy recientemente el pedagogo español Jordi Albert Gargallo (2012), han realizado investigaciones sobre como percibimos las sensaciones y los beneficios que se obtienen al lograr la interiorización de las mismas. Si se reflexiona acerca de lo que Gardner, H. (1983) planteó como inteligencia intrapersonal, se descubrirá que tiene mucha relación con la impronta que producen día a día nuestros sentidos.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2010), sensación se considera como “Elemento constitutivo de la percepción, impresión que las cosas producen en los sentidos. Emoción producida en el ánimo por un suceso o noticia de importancia. Toma de conciencia de la impresión recibida por un órgano de los sentidos cuando sufre una excitación”. Objetivamente, es un reflejo; subjetivamente, da lugar a un hecho de conciencia que puede convertirse en una percepción o en una imagen.

A nivel mundial, se recurre a las sensaciones y también emociones, en toda la gama de enseñanza de las bellas artes, este es el método favorito para tratar de evocar recuerdos, actitudes y predisposiciones que favorezcan la consecución de resultados, dígame música, teatro, danza, pintura, escultura, arquitectura o más recientemente cine; mas sin embargo cuando los resultados no son los esperados, lo más cómodo para el docente es decir que le falta talento al estudiante.

Se ha demostrado que si se utiliza la metodología adecuada a cada persona, esta podrá desarrollar en cualquier disciplina las competencias necesarias; es decir, el que tiene la obligación y los conocimientos para adaptar el currículo, es el facilitador, no el discente.

Más específicamente en el área de la música es muy común la utilización de “Frases Mágicas” (Albert, J. 2010), como: “Imagina como si el aire viniera desde tus pies y tomara fuerza en tu estómago para salir por tu boca”.

Tales frases carecen de sentido lógico, puesto que el aire solo podrá provenir de los pulmones, por supuesto con una previa aspiración; y he aquí donde está el gran problema pedagógico, pues algunos entenderán a que quiso hacer el profesor, esos pocos son los que lograrán avanzar en sus clases de música y serán considerados como alumnos destacados, con talento; y los demás entrarán en la categoría de “no aptos”. El método de enseñar por sensaciones no pretende “imaginar” sino “recordar” la impronta dejada mediante ejercicios previamente ejecutados por maestro y alumnos, buscando lograr la sinapsis adecuada para alcanzar los objetivos deseados, que posteriormente desembocarán en el desarrollo de competencias.

“Una competencia es una articulación entre la enseñanza de los conocimientos y los procedimientos para operar sobre él” (Frega, A. 2008:10). En este método se pretende que el facilitador le brinde herramientas al alumno para que mediante diversos ejercicios físico-cognitivos capte y aprehenda las sensaciones necesarias para lograr ejecutar un pasaje musical. Esto es, que los alumnos desarrollen y reconozcan las sensaciones que les ayudarán a conseguir tocar de manera eficiente sus pasajes musicales.

“La escuela tradicional no conoce apenas más que un tipo de relaciones sociales: la acción del maestro sobre el alumno. Sin duda, los niños de una misma clase constituyen un verdadero grupo, cualesquiera que sean los métodos aplicados en el trabajo y la escuela ha aprobado siempre la camaradería y las reglas de solidaridad y justicia que se establecen en una sociedad como esta” (Jean Piaget, 1973:199,200)

Y que mejor camaradería, solidaridad y justicia se puede pedir que un salón de clase donde todos los alumnos avancen por igual, donde todos sean considerados alumnos con talento, y logren alcanzar sus objetivos en los mismos tiempos; lograr un sentido de pertenencia a la clase que motive al alumno y lo impulse a estudiar. Utilizando como estrategia didáctica el aprendizaje entre pares se pueden obtener resultados espectaculares. Edgar Morín (1999) menciona que no se debe dar nada como inamovible en cuestión del conocimiento, el discente y sobre todo el docente deben estar preparados para la incertidumbre racional, y tener los conocimientos pertinentes que la aldea global requiere.

CONCLUSIONES.

A pesar de que el área relacionada con las sensaciones aún no cuenta con un marco referencial adecuado para sustentarse de manera científica como otras disciplinas del conocimiento, cada vez se cuenta con más y mejores investigaciones cuantitativas (basadas principalmente en encuestas), en donde se pueden apreciar las bondades que esta corriente pedagógica ofrece al proceso de E-A relacionado con la música.

El autor propone la nomenclatura de SensoAprendizaje y SensoEnseñanza para designar con ellos a la transmisión bidireccional de conocimientos, actitudes y procesos mecánico-cognitivos basados en el uso de sensaciones como vehículo primordial; haciendo uso de estrategias didácticas que llevarán al educando a la consecución de objetivos que a su vez desembocarán en el desarrollo de las competencias necesarias para cada estudiante del área de música.

Es necesario que la educación musical evolucione, que se integre a la transversalidad epistemológica que tanto ha beneficiado a otras ciencias, y de este modo logre salir de la zona de confort en donde solo los alumnos que se adaptan a los viejos esquemas de enseñanza, son los que avanzarán de grado, los que lograrán concluir sus estudios. De no ser así se continuará con una enseñanza para unos cuantos solamente.

La inclusión de las áreas cognitivas del discente en su proceso de formación académica le permitirán adquirir aprendizajes significativos y de esta forma transformarse en un alumno crítico y reflexivo, que sea capaz de participar en un proceso educativo horizontal, además de reducir significativamente su tiempo de instrucción.

Cualquier tendencia pedagógica actual o futura, deberá ocuparse de proporcionar una educación formativa integral, y no solo preocuparse por el conocimiento, ya que como Delors (1994) señaló, es necesario que el proceso

de E-A incluya el saber, el saber hacer, saber ser y saber convivir, porque ahora más que nunca la sociedad mexicana lo necesita.

Bibliografía

- Abraham, G. (1987). Historia Universal de la Música. Madrid: Taurus.
- Abromont, C. &. (2012). Teoría de la Música. México.
- Antunes, C. A. (2010). Las Inteligencias Múltiples Como Estimularlas y Desarrollarlas. México: Alfaomega.
- Arban, J. B. (2008). ARBAN método completo para trompeta. . México: Encore music.
- Armstrong, T. (2009). Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores. México: Paidós.
- Barlow, W. (1987). El principio de Matthias Alexander: El saber del cuerpo. España: Paidós.
- Bautista, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Bogotá: Manual Moderno.
- Cantú, C. (1999). Compendio de la Historia Universal. Barcelona: Garnier.
- Cantú, J. &. (2006). Historia del Arte. México: Trillas.
- Chabot, D. &. (2010). Pedagogía emocional – Sentir para aprender. México: Alfaomega.
- cubanos, C. d. (2012). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky y la Pedagogía. España: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2014). Metodología de la investigación educativa. México: D.D.S.
- Díaz Barriga, F. H. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- E., S. L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Litoarte.
- Frade, L. (2009). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa.
- Frega, A. L. (2008). Didáctica de la música. Buenos Aires: Bonum.
- Frega, A. L. (2008). Música en el aula - Unidades didácticas. Buenos Aires: Bonum.
- Frega, A. L. (2009). Pedagogía de arte. Argentina: Bonum.
- Freire, P. (2012). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- García, E. (2013). Pedagogía Constructivista y Competencias. México: Trillas.
- Gardner, H. (2011). Educación artística y desarrollo humano. España: Paidós.
- Gardner, H. (2011). Mentes creativas. España: Paidós.
- Gardner, H. (2012). Inteligencias múltiples. Madrid: Paidós.
- Gimeno, S. P. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. México: Morata.
- Maisel, E. (2006). La técnica Alexander: El sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. (1975). Motivación y Personalidad. Barcelona: Sagitario.
- Matute, E. (2012). Tendencias actuales de las Neurociencias Cognitivas. México: Manual Moderno.

Medina, M. B. (2013). 20 competencias profesionales para la práctica docente. México: Trillas.

Monereo, C. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Colofón.

Morín, E. (2013). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Programas Educativos.

Ontoria, A. &. (2011). Potenciar la capacidad de Aprender a Aprender. México: Alfaomega.

Perrenoud, P. (. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2011). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes – Un enfoque basado en competencias. México: Pearson.

Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. México: Pearson.

Ponsoda, A. (2005). Iniciación Musical en Edades Tempranas. Gran Bretaña: Orbach and Chambers.

Reinhardt, D. (1964). The Encyclopedia of the Pivot System. New York: Charles Colin.

Sambrano, J. (2009). El placer de aprender a aprender – superaprendizaje para todos. México: Alfaomega.

Schiffman, H. (2004). Sensación y Percepción: Un enfoque integrador. México: Manual Moderno.

Solís, L. (2013). Inteligencia Emocional: Conócela y utilízala. México: Época.

Tobón, S. P. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Vygotsky, L. (2015). Pensamiento y lenguaje. México: Booket.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson.

Zarzar Charur, C. (1997). Habilidades básicas para la docencia. México: Patria.

PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA ACTIVA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD TANGAMANGA

Mtra. Laura Yazmín Cuevas Kühnne

RESUMEN

El mundo padece en estos momentos muy serios problemas, hay unos que son de fundamental importancia ya que afectan ciclos de vida y ecosistemas de nuestro planeta. Estos temas se abordan en la materia de Educación Ambiental que se imparte en la UTAN a los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía, sólo que este ciclo sufrió cambios en cuanto al nivel y horas impartidas que requirieron ajustes significativos para su impartición. Anteriormente se impartía a alumnos de 5° cuatrimestre cuatro horas por semana. Este periodo cambió de nivel y de horas impartidas quedando en 8° y tan solo dos horas por 14 semanas. Por otro lado, de acuerdo a los exámenes de diagnóstico elaborados al inicio de los cursos es notable y alarmante la falta de información y hábitos que los alumnos universitarios demuestran. De ahí surgió la necesidad de estudiar la normativa educativa comparativa de países con alta conciencia ecológica para proponer y poner en práctica la mejor metodología activa para optimizar el tiempo y generar una conciencia ecológica en jóvenes mayormente apáticos e indiferentes.

ABSTRACT

The world suffers from serious problems now, there are some who are of fundamental importance since they affect life cycles and ecosystems of our planet. These issues are addressed in the environmental education subject that is taught in the UTAN to the students of the Bachelor of pedagogy, only that this cycle changes took place in the level and hours given that required significant adjustments to the methodology and program. Previously it was taught to students of 5th semester four hours per week, but this period the level changed and the hours given: running in 8th and just two hours for 14 weeks. On the other hand, according to the diagnostic test sat at the beginning of the course it is remarkable and alarming the lack of information and habits that these college students demonstrate. Hence there was a need to study the comparative educational legislation of countries with high environmental awareness to implement and propose the best active methodology for being able to take advantage of time and create ecological awareness in young people mostly apathetic and indifferent.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, metodología-activa, conciencia ecológica, compromiso, amor por la enseñanza y la vida.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



INTODUCCIÓN

Padecemos en estos momentos muy serios problemas en los renglones ambientales y ecológicos: explosión demográfica, contaminación global, degradación del medio, calentamiento global y cambio climático. Provocados en parte por algunos gobiernos y grandes empresas transnacionales que usan al planeta como si estuviera a su servicio, sin recapacitar en que los seres humanos y especies vivientes son los principales afectados. Prevalciendo una falta de valores y de conciencia sobre la forma de interactuar con el medio. A estos gobiernos les conviene, para sus fines lucrativos, que la población se mantenga apática, desinteresada y por eso no hay información sobre lo que está ocurriendo en todos los aspectos en general.

Así, la Educación Superior enfrenta el gran desafío de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo en dónde por temores provocados por crisis que prevalecen, los jóvenes se encuentran apáticos, desmotivados y desinteresados.



La Educación Prohibida

La realidad es que en la curricula académica se da relevancia a las materias formales como son las matemáticas, las ciencias y el lenguaje, dejando en segundo plano a las humanidades. En la película Argentina (2012) “La Educación Prohibida” presentan una pirámide de asignaturas que ejemplifica esto y tiene toda la lógica de acuerdo a la estructura fisiológica del ser: Matemáticas y Ciencias en la cabeza, Lenguaje en la garganta. Historia, Humanidades y naturaleza en el corazón y Deportes, Artes estéticas y plásticas junto con proyectos y oficios en los pies.

Efectivamente, hay materias que son fundamentales para la vida que se han de impartir desde lo más profundo del corazón y ¡a toda marcha! No hay tiempo que perder, ya que si bien se llevaron a cabo cambios en nivel y horario, no fue así en el programa.

NORMATIVA EDUCATIVA

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación y la Ciencia realizó un proyecto de Investigación sobre la Educación Ambiental a nivel medio superior en países Iberoamericanos analizando la situación actual de la Educación Ambiental.

Los países fueron: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Puerto Rico. Los resultados arrojados resultan por demás interesantes.

Dentro del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESP), auspiciado por la OEA en 1992, se elaboró el estudio titulado «La incorporación de la dimensión ambiental en la educación media superior» y en 1993 se realizó el «Seminario Multinacional para la incorporación de la dimensión ambiental en la educación media superior». Sobre México se destaca lo siguiente:

La Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección del Ambiente se refiere a éste como: «El conjunto de elementos naturales o inducidos por el hombre que interactúan en un espacio y tiempo determinados...». En los ámbitos educativos escolarizados, no escolarizados e informales, el término medio ambiente se ha venido transformando en su comprensión y conceptualización; por ello en los años recientes, aunque de manera incipiente, emerge como un componente al cual se agregan elementos socioculturales y de interacción social, económica y política.

En el ámbito educativo, en el documento «Resoluciones de Chetumal» (1974), ya se establecía entre los objetivos de la Educación media básica (secundaria), la «urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y de conservar el equilibrio ecológico». El documento publicado en 1989 y titulado «Recomendaciones para la incorporación de la dimensión ambiental en el Sistema Educativo Nacional», contiene una serie de medidas sugeridas para la Educación secundaria y para la media superior. Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 se señaló que «la protección del ambiente es una de las más altas prioridades...», lo que generó un despliegue de esfuerzos de los que se derivaron diversas acciones educativas.

El sistema educativo nacional está regido por el artículo 3º de la Constitución y por la Ley General de Educación (13 de julio de 1993). La Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, en su artículo 39º, establece que «Las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos en los diversos cursos educativos, especialmente en el nivel básico, así como en la formación cultural de la niñez y la juventud».

En la Educación secundaria (13-15 años) y en el nivel medio superior (16 a 18 años) se profundiza en la enseñanza de los temas ambientales. En el tercer grado de enseñanza secundaria y en el bachillerato la Educación Ambiental está presente como asignatura independiente optativa denominada Ecología y Medio Ambiente. En el bachillerato tecnológico existen varias opciones relacionadas con aspectos ambientales tales como Técnico en Rehabilitación y Mejoramiento Ambiental, Técnico Profesional en Control de la Contaminación Ambiental, etc. Además, la Educación Ambiental está presente, con carácter transversal, en las asignaturas del área de Ciencias Naturales y, con menor frecuencia, en las de Ciencias Sociales.

Los métodos empleados en la Educación Ambiental en niveles de Licenciatura se reducen con frecuencia a la técnica expositiva, pero cada vez son más usuales otros métodos, tales como proyectos o propuestas de trabajo organizados; también se realizan prácticas experimentales y prácticas de campo en el medio natural. Esto permite evaluar en los alumnos las actitudes y la capacidad de analizar los problemas.

Se han producido guías prácticas de Educación Ambiental para maestros de Educación secundaria. También existe una Guía de Educación Ambiental sobre temas de Desarrollo Sostenible dirigida a quienes deseen incorporar la dimensión ambiental a su práctica docente en el nivel medio superior (bachillerato).

Los encuentros y reuniones de trabajo realizados en 1990 señalaron la necesidad y la importancia de promover la participación de los profesores. Se consideró que los cursos de actualización y superación profesional debían brindar elementos teóricos y metodológicos para analizar objetivamente los problemas ambientales y se propuso que la capacitación se realizara «en cascada», con la asesoría de especialistas en Educación Ambiental y maestros que funcionaran como «elementos multiplicadores». Paralelamente se consideró necesaria la producción de materiales complementarios de apoyo que se elaboraron en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE). En el marco del proceso de la Reforma educativa, la SEP ha incorporado con carácter prioritario la Educación Ambiental en la actualización magisterial. En la formación y capacitación docente las iniciativas se han encaminado hacia una reformulación curricular interdisciplinaria, aunque en lo relativo a la formación de profesores de enseñanza secundaria la Educación Ambiental no aparece en el «tronco común».

La Universidad Pedagógica y otras instituciones han promovido el desarrollo de una diplomatura y una maestría en Educación Ambiental, que se ofrece a los maestros del sistema educativo nacional.

OBJETIVO

El Objetivo de esta tesis es precisamente la creación de una metodología activo-participativa que permita conocer los orígenes de la humanidad y la secuencia de eventos que nos han traído hasta el momento presente. Identificar la problemática tanto mundial como nacional y estatal para reflexionar, comprender la seriedad y crear una conciencia protectora de la ecología.

Investigar leyes y esfuerzos realizados en nuestro país y compararlos con países que tienen una alta conciencia ecológica.

Para como futuros pedagogos asumir este compromiso que resulta imperativo y así poder multiplicar la mejora.

Metodología

Las decisiones de carácter metodológico son determinantes en el proceso de desarrollo de la Educación Ambiental y deben coordinarse, por un lado, con las finalidades y objetivos de ésta y, por otro, con la opción de integración curricular que se haya adoptado. En el mismo sentido, el tipo de contenidos que se defina estará en relación con los enfoques metodológicos.

No existe una decantación clara a favor de un determinado método que actúe como eje para el desarrollo de la Educación Ambiental, reconociéndose la utilización de la mayoría de las opciones (métodos expositivos directos, resolución de problemas, proyectos de investigación, trabajos de campo y

otros). En algún caso se observa claramente el predominio de los métodos expositivos directos.

El fomento de la creatividad, la participación y el trabajo de grupo, como elementos propios de una metodología activa está condicionada por el profesor y la situación en cada caso, sin que el alumno adopte el protagonismo deseado.

Se reconoce una cierta dificultad para tener en cuenta las costumbres, idiosincrasia y culturas locales en la Educación Ambiental, cuya importancia es para todos manifiesta. Sucede lo mismo con las acciones directas locales en favor del medio ambiente, cuya trascendencia se subraya implícita o explícitamente, pero con ciertos matices. En ciertos casos, la Educación Ambiental se vincula a situaciones vivenciales o de coordinación institucional con otros departamentos para promover actividades en favor del medio ambiente local (reforestación, reciclaje, energías alternativas, etc.).

DESTINATARIOS DE LA EDUCACIÓN

La mayoría de los jóvenes que ahora nos encontramos en las aulas universitarias son apáticos, Indiferentes, desconfiados, insensibles, sin oportunidades de expresar lo que traen dentro de sí. Autómatas, competitivos, perdiendo valores y con grandes temores. En muchas instituciones no hacen nada al respecto porque es más fácil imponerse, ejercer control y dominar a personas así.

En el capítulo sobre la adolescencia del libro de Vida y Psicología de Selecciones, dice al respecto (p. 344): “En realidad, todos los adolescentes se encuentran en una situación análoga; mientras tratan de hallar una continuidad entre los niños que fueron y los adultos que serán, adoptan actitudes y funciones que varían de un momento a otro.

Efectivamente todo es así y esta quizá, dado al nivel en el que se encuentran, sea una de las últimas oportunidades que tengan de explayar lo que traen dentro de sí, abriéndose tanto le sea propiciado por el docente.

CONCLUSIÓN

Como expresé en la introducción, estamos hablando de una de las materias más vivas que se pueden impartir, de un tema que es imperativo porque está decayendo exponencialmente y del que no se están tomando las debidas medidas. Inclusive, de acuerdo a la revisión de la normativa, se denota que más allá de la obligatoriedad de que sea impartida en nivel medio superior (16 – 18 años). La que se tiene en la UTAN, al menos es una gran oportunidad y la última de darle a esta materia la importancia debida.

Como dice la normativa, el fomento de la creatividad, la participación y el trabajo de grupo, como elementos propios de una metodología activa está condicionada por el profesor y la situación en cada caso, sin que el alumno adopte el protagonismo deseado. Es imperativo el compromiso docente, recordar a Licurgo (S IV antes de Cristo) en cuanto a la definición que da de Educar= educere extraer de adentro. Educación y trabajo de las potencialidades interiores del ser, a fin de que florezcan literalmente a semejanza de bella y profunda flor.

Por otro lado, la normativa resalta la gran necesidad de creación y producción de materiales complementarios de apoyo, aparentemente se elaborarán en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), pero la situación es tan apremiante que no podemos continuar sentados, a la expectativa de lo que vayan o no a hacer.

Dentro de las palabras clave hablaba aparte del amor a la educación, sobre el amor a la vida y todo lo que nos rodea.

Quisiera compartir un extracto de Vargas en el capítulo “Conéctate con la ambivalencia de la vida. (p. 243) Algo renace en mí cuando veo la rapidez y la nobleza con la que el campo responde a las primeras lluvias y cómo la tierra y las plantas se cubren de verdor. Vivimos una época difícil. Es tanta la impotencia que sentimos ante los sucesos en nuestro entorno que aunque no la verbalicemos, tenemos una sensación de ansiedad y desasosiego. La frustración en verdad nos daña. Por fuera parecemos las mismas personas, sin embargo, por dentro, algo ha cambiado y al no enfrentar nuestros temores internos, preferimos alternar nuestra atención con lo superficial, cambiamos de las noticias que tanto nos duelen a espectáculos banales que nos distraen (de lo cual está saturada actualmente la televisión comercial).

No obstante, como si el mundo se dividiera en dos, por un lado está la oscuridad y por el otro la luz. Sucede como con el verdor renovado del campo que solo unos cuantos deciden ver”.

Este artículo pretende, en general, pero en lo particular, de modo apremiante como docente de cualquier nivel, ser una invitación a ser luz, encender la luz y ver toda la esperanza que hay aun a nuestro alrededor.

A modo de despedida, expreso una felicitación a los Maristas por sus 200 años, soy orgullosamente Marista, egresada de la primera generación de la Prepa-vespertina del Instituto Potosino generación 1973-1975.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



MEMORIA GRÁFICA

Proyecto 1° Módulo. Las 5 R's de la Ecología: Según Abbagnano (p. 349)
 “Relaciones del hombre como persona y su ambiente”. Reutilizar, transformar objetos desechables en productos útiles.



Proyecto 2° Módulo. Investigación y trabajo por equipos. Uso tecnología y otros recursos. Los 11 países más poblados del mundo, siendo México el onceavo.



Proyecto de 3° Módulo. Tema principal CREATIVIDAD y ECOLOGÍA.
Creación de un terrario, de acuerdo a la primer definición de Ecología de Abbagnano (p. 329) "Estudio de las relaciones entre el organismo vivo y su ambiente". Y a la definición de creación (p. 256) causalidad productora, tanto la de un artesano, la de un artista o la de Dios.

PRIMER GRAN CONCURSO DE CREACIÓN DE TERRARIOS 8° CUATRIMESTRE EDUCACIÓN AMBIENTAL



REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola (1998). Diccionario de filosofía. Fondo de cultura económica. México. (p. 256 y 349).

ROQUE, Soria María Magdalena (2015). Ecología y Medio Ambiente. SITCBSLP

Selecciones del Reader's Digest (1987). Vida y Psicología. Reader's Digest México, S.A. de C.V. (p. 344)

VARGAS, Gaby (2011). Conéctate. Santillana Editores, S.A. de C.V. (p. 243)

REVISTA

Revista Iberoamericana de Educación. Número 11. Educación Ambiental: Teoría y Práctica.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA TUTORÍA ENTRE PARES EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EJECUTIVA DESDE LA DIDÁCTICA DESARROLLADORA, SOBRE LAS BASES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Manuela Jiménez Meraz, UTAN Campus Tequis
mjimenez@utan.edu.mx

RESUMEN

La presente investigación se pretende indagar el comportamiento que ha tenido la Educación Superior en el mundo y en América Latina, presentando retos para los sistemas educativos y para los modelos tradicionales de enseñanza. Ante este panorama se retoma la Teoría de la Actividad humana de Leontiev para el desarrollo de un Sistema de Tutoría entre pares desde la Didáctica Desarrolladora, sobre las bases del Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky. La sociedad globalizada en la cual se vive actualmente demanda una transformación educativa a través de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales todos los actores educativos toman nuevos roles para participar en las tareas de la escuela.

La concepción metodología parte de un enfoque mixto con un alcance descriptivo. El instrumento empleado fue la encuesta de Índice Net Promoter Score (NPS) aplicada a la población de estudiantes del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga de Aliat Universidades San Luís Potosí del Sistema Ejecutivo y tomando como muestra a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.

La Tutoría entre pares fundamentada en una Didáctica desarrolladora muestra la opción de ser un apoyo para motivar al alumno de los Sistemas de estudio ejecutivos a través de las Actividades conscientes para una nueva concepción de la Andragogía.

PALABRAS CLAVE: Tutoría entre pares, Sistema de Actividades, Didáctica Desarrolladora, Enfoque Histórico Cultural y Andragogía.

INTRODUCCIÓN:

La educación en el nivel superior hoy está presentando una diversidad de modalidades que tratan de responder a las demandas de la sociedad actual. Una sociedad en constante cambio a través de un ritmo acelerado de vida. Se ha transitado de una educación impartida en un espacio concreto, clásicamente denominado salón de clases, a una educación en diversos contextos y a través de varios recursos. (Sarramona, Vázquez, et al. 1998)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI llevada a cabo en París en 1998, retoma la importancia de la diversificación en cuanto a los modelos y los métodos de educación superior. Así mismo hace énfasis en que los estudiantes deben de contar con una amplia variedad de opciones para poder cursar Educación Superior.

El acceso a la Educación Superior a nivel mundial ha tomado rumbos acelerados. En los 90' del pasado Siglo, sólo 68 millones de personas estudiaban Educación Superior y para el año 2007 el incremento fue de 83 millones, representando el 122% y se espera que para el 2030 sean 400 millones. (Rodríguez, 2013) Esto presenta un panorama muy alentador, aunque la cobertura de las universidades públicas, por lo menos en América Latina es insuficiente, por lo que la educación privada ha ganado terreno en la captación de estudiantes, como una alternativa para llegar a la cobertura que se necesita en nuestros países.

Actualmente las personas buscan carreras rápidas y en las cuales no tengan que asistir muchas horas por sus actividades laborales. Los sistemas ejecutivos que ofrecen las universidades privadas hacen que los alumnos puedan aprender en todo tiempo y en todo lugar, ya que generalmente asisten un solo día a las universidades. (www.utan.edu.mx)

Con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los espacios y contextos de aprendizaje han cambiado y ahora el acceso a la educación para los adultos que trabajan es mejor y más variada. La “oferta de formación permanente, que debe pensarse para los alumnos que trabajan, que tienen familia, son adultos, aspiran que esa formación que reciben los ayude a seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven” (Caraballo, 2007, p. 191).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Educar adultos que trabajan es todo un reto para el Sistema Educativo Mexicano, por lo que la autora pretende realizar una investigación en la que se propone diseñar un Sistema de Actividades para favorecer a la Tutoría entre pares (Cardozo, 2011) a través de la Didáctica desarrolladora (Zilberstein, y Silvestre 2005), sobre las bases del Enfoque Histórico Cultural (Vigotski, 1987).

Cuando se educa a adultos el proceso de enseñanza aprendizaje toma otras características, siendo muy actuales los estudios de Andragogía (Knowles, 2006) por lo que el docente tendrá que convertirse en facilitador y promotor para que el alumno gestione su propio aprendizaje, de manera que organice la experiencia que ya posee y la utilice para su propio auto-aprendizaje.

“La tutoría es un tema que se ha retomado actualmente en la Educación Superior, pues responde al acompañamiento que todo alumno necesita como

apoyo para mejorar su desempeño escolar. (...) Los alumnos de hoy necesitan entornos desarrolladores, aprendizajes basados en problemas y aprendizajes bidireccionales que replantean el papel del docente y dan paso a las relaciones asimétricas en el aula de clases (Jiménez, 2015, p. 25).

El adulto trabajador también necesita de un par mediador entre el docente y el estudiante, incluso entre él y la propia institución. Este par con el tutor podrá influir de manera positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje, inclusive para establecer redes sociales que más tarde se convierten en vinculaciones laborales.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), formuló, en el año 2000, el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, en el cual uno de sus 14 programas fue el desarrollo integral de los alumnos, por lo que publicó en el 2011 el texto Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior en la que se presenta a la tutoría como una alternativa para abatir los problemas de rezago, deserción y como una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior.

Para implementar un Sistema de Actividades en la modalidad ejecutiva, es necesario tomar en cuenta todas las actividades que realiza el adulto que estudia y trabaja y cómo influyen estas en su contexto escolar. “Para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. La actividad está guiada por un motivo (Leontiev, 1978, p.62-63). Los objetivos de los estudiantes están permeados por la actividad humana cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa.

La Didáctica desarrolladora propone un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno “La Didáctica es desarrolladora, en la misma medida que la enseñanza promueva el desarrollo integral de la personalidad del estudiante” (Zilberstein y Olmedo, 2015). Este desarrollo tendrá que ser desde la propia historia del educando, historia que está inserta en una cultura y con un lenguaje propio, es decir histórico cultural (Vigotsky, 1987).

DESARROLLO:

La educación que demanda el mundo globalizado y en constante cambio, debe ser de fácil acceso y continua, que le permita a la persona aprender durante toda la vida, (Delors, 1997), (UNESCO, 2014).

La Secretaría de Educación Pública en el acuerdo 279 artículo 17 publicado en el Diario Oficial de la Federación en el año 2000, menciona como opción de cursar un programa de estudios en modalidad mixta, en donde la carga horaria frente a docente es menor a las 2400 horas presenciales. En el caso de la

oferta comercial en México se les ha designado el nombre de licenciaturas o sistemas ejecutivos, porque se ofrecen a adultos que trabajan y estudian.

Los Sistemas Ejecutivos de educación que ofertan las universidades particulares ofrecen esta opción (www.utan.edu.mx), utilizando la Andragogía en carreras cortas complementadas con plataformas educativas para un aprendizaje autónomo (Peñaloza, E. Landa, P. et al, 2006), generando una transformación en las universidades y su organización (Zabalza, 2004).

Es importante que este tipo de Sistema de enseñanza- aprendizaje considere el contexto del adulto trabajador que a la vez es estudiante. Las características de estudiantes en sistemas ejecutivos son diferentes a los de sistemas escolarizados; las actividades, los objetivos y las motivaciones también son específicas para las personas que trabajan.

METODOLOGÍA:

La concepción metodológica parte de un enfoque mixto con un alcance descriptivo. El instrumento fue la encuesta aplicada en la Universidad Tangamanga de Aliat Universidades, en el Campus Tequis, San Luís Potosí, México, llamada Índice Net Promoter Score (NPS) en octubre de 2016 que mide el índice de lealtad de un cliente con base a la recomendación, a través de promotores, detractores o pasivos, del total de la población de estudiantes del Sistema Ejecutivo que representan 359 alumnos, de Pedagogía, Derecho y Administración a los que se les aplicó, el 74% se clasificó como promotor.

Al hacer la interpretación de los comentarios los alumnos sugieren menos trabajo en equipo y expresaron tener una carga de trabajo que les impide realizar todas las actividades que se les solicitan como tarea.

Del total de estudiantes del Sistema Ejecutivo, 163 están matriculados en la Licenciatura en Pedagogía, representando un total del 45%, y el otro 55% corresponde a las Licenciaturas de Derecho y Administración, por lo que Pedagogía es una de las carreras con mayor matrícula con respecto al este. En esta Licenciatura el índice de comportamiento de deserción es del 6%.

Aunque los resultados en la carrera son superiores a los que se observan en otras universidades, es necesario profundizar en actividades que permitan la permanencia del estudiante, sobre todo durante los primeros cuatrimestres. La autora de esta investigación propone el diseño de un Sistema de Actividades en los que se considere la actividad cognitiva, práctica, valorativa y comunicativa (Leontiev, 1981), para favorecer a la Tutoría entre pares (Cardozo, 2011) a través de la Didáctica desarrolladora (Zilberstein, y Silvestre 2005), sobre las bases del Enfoque Histórico Cultural (Vigotski, 1987).

La Tutoría según Zavalza y Zabalza (2010) incluye diversos sistemas y modalidades como son la Tutoría convencional, Virtual, Obligatoria y la Tutoría

entre iguales. En esta última los estudiantes pueden ayudarse entre sí con un sistema de reglas y beneficios para ambas partes, pero sobre todo dando más valor al aprendizaje autónomo.

“La tutoría entre iguales se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente” (Valdebenito y Duran, 2013, p. 156) Es importante mencionar que aunque la tutoría bien puede ser espontánea, si tiene que ser regulada por el docente y por la institución.

Al hablar del nivel Universitario Sistema ejecutivo, la institución tiene que considerar el perfil del tutor y la mediación del docente, tomando en cuenta que en este tipo de sistema los alumnos son de diferentes edades y traen consigo ya un cúmulo de experiencia laboral en diversos ámbitos. “Los tutores deben actuar como mediadores, invitando a los alumnos a utilizar sus propios recursos de manera creativa, para resolver situaciones académicas empleando técnicas y elementos que integran el aprendizaje colaborativo” (Cardoso, 2011, p. 313)

Los adultos que deciden estudiar una carrera en el Sistema Ejecutivo, vienen muchos de ellos sin estudiar un número considerable de años por lo que, les resulta complicado retomar las técnicas de estudio, volver a organizar su tiempo para los productos de la clase y sobre todo tomar las materias en bloques por semana y tener que estudiar de manera independiente para la siguiente sesión. Esto representa todo un desafío tanto para los docentes como para los mismos estudiantes.

Autorregular su aprendizaje y además compartir con un grupo heterogéneo influye en la permanencia escolar. Si a esto le agregamos que la gran mayoría de estos alumnos fueron formados con un modelo de enseñanza tradicional (Fonseca y Aguaded, 2007) en el cual el docente explicaba y el alumno escuchaba, resulta todavía más desafiante.

“Según las aptitudes y el grado de experticia de los participantes, la tutoría entre iguales puede darse entre alumnos de la misma edad o nivel educativo (same-age tutoring), o entre alumnos de edades o cursos diferentes (cross-age tutoring)” (Alzate y Peña, 2009, p. 126).

Para la implementación de un modelo de tutoría es importante considerar las actividades que se realizan con respecto a la carrera que se estudia, la metodología que se propone y las técnicas a emplear para promover el Aprendizaje Colaborativo, pues si no se desarrolla este primero, será imposible que los alumnos puedan trabajar con un par. Es aquí donde entra en juego la

Teoría de la Actividad de Leontiev (1981), quien propone un marco para la implementación de tareas que promuevan el trabajo colaborativo.

La Teoría de la Actividad según Castillo (2007) considera cuatro elementos principales para su estructuración: sujeto, objeto, motivos y objetivos. Estos elementos en el ser humano cambian al pasar de individual a colectiva según Leontiev (1981), por lo que la actividad tendrá que analizarse desde las relaciones sociales y el contexto.

Vale la pena recalcar que las metas, los objetivos y las motivaciones del estudiante del Sistema Ejecutivo son diferentes a los alumnos escolarizados. El adulto trabajador busca superarse en su ámbito laboral, cumplir un sueño postergado, adquirir herramientas pedagógicas si es que ya se desempeña en el terreno de la docencia. Por esto sus contextos de interacción son muy diversos: familia, trabajo, relaciones personales y se agrega también la universidad. La relación del sujeto, con el objeto y los objetivos y la motivación serán diferentes.

“Los distintos tipos de actividad podemos diferenciarlos entre sí por cualquier rasgo significativo: por su forma, por las vías de realización, tensión emocional. (...) Sin embargo, lo más importante que distingue una actividad de otra es el objeto de la actividad (...) lo que le confiere a la misma determinada dirección” (Leontiev, 1981, pp. 82-83).

La actividad se convierte en un motivo y este motivo puede ser una idea que genere una necesidad. De igual manera cada objetivo se concreta en una acción y cuando el objetivo es compartido por otros por una misma necesidad se crea una relación social, que en el caso de esta investigación es la tutoría entre pares.

La tutoría nace de una relación social de los estudiantes que aunque tengan distinto objetivo, el objeto (en este caso, el estudio), a través de las actividades propicias los objetivos pueden llegar a ser compartidos y la motivación en una relación de producción del ganar ganar porque la necesidad es también compartida.

Davidov (1988) menciona que la actividad del sujeto se encuentra siempre adherida a cierta necesidad que genera búsqueda y por tanto motivo. “La base de todo conocimiento humano es la actividad objetual-práctica, productiva: el trabajo” (Davidov, 1988, p. 115). Con base a esta teoría el planteamiento de las actividades para los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía Sistema Ejecutivo, será trascendente para el desarrollo de los objetivos y la motivación para alcanzarlos. Lo que Vigotsky (1987) determinó como “Zona de Desarrollo Próximo” donde el estudiante puede llegar a conseguir con la guía de un compañero hasta que puede hacerlo de manera independiente. Ya sea

generar actividades bidireccionales que creen una alta motivación o hacer conciencia sobre la necesidad para generar motivación.

El Sistema de Actividades que propone la investigación está fundamentado en la Didáctica Desarrolladora, desde los principios del Sistema Didáctico Experimental de Zankov (1984) que busca la eficacia de la enseñanza a un alto nivel de dificultad a un ritmo acelerado del estudio del material; este Sistema se basa en cinco Principios:

Enseñanza en un alto grado de dificultad proporcionando espacio y dirección para que el alumno pueda superarlo y pueda dominar el material.

Papel rector de los conocimientos teóricos sin dejar de lado las destrezas y los hábitos, pero si en una comprensión más profunda de los conceptos.

Avanzar a gran ritmo en el estudio del material eliminando la repetición y preponderando lo cualitativo.

Comprensión de los escolares del proceso de estudio, propiciando en el alumno la apertura para que realice más de un procedimiento para resolver un problema y que logre la metacognición.

Que el maestro dedique una labor sistemática y consecuente al desarrollo general de todos los alumnos, debe considerar a aquellos que necesitan más apoyo.

Por su parte Zilberstein. J y Silvestre. M. (2005) también mencionan los rasgos que debe tener una Didáctica Desarrolladora:

Atención centrada en el docente y el alumno desde su objeto de estudio que es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dirección científica del docente de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los alumnos, con un papel importante del diagnóstico.

Propiciar la apropiación del contenido y la independencia cognoscitiva a través de la socialización y la comunicación.

Formar en pensamiento creativo y reflexivo para la resolución de problemas en diversos contextos.

Valoración de lo que se estudia para que el alumno le encuentre sentido a los contenidos.

Estrategias de formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

A partir del Siglo XX, con el Informe de Jaques Delors en (1997) titulado la Educación Encierra un Tesoro a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se estipuló que la educación debe promoverse con base a cuatro pilares para que sea integral: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a saber y aprender a convivir, en decir un aprender a aprender.

Cuando un alumno decide abandonar la carrera, es porque ya trae consigo un cúmulo de situaciones que le han desmotivado, deja de asistir y por ende no hace el esfuerzo por continuar. Del total de bajas otorgadas en el campus

Tequis de la Universidad Tangamanga del 1ero. Al 2do. Cuatrimestre, el 80% (UTAN, 2017) presenta antecedente de inasistencia, aunque al final terminen diciendo que ya no pueden seguir por otros factores, pero son alumnos que se escuchan y sienten desmotivados totalmente. El fondo de las causas va más allá, los estudiantes de Licenciaturas Ejecutivas basta con que presenten dos inasistencias para perder el interés y en cuanto regresan a la siguiente sesión presencial se dan cuenta que el grupo ha avanzado ya y que la evaluación parcial la tienen encima.

Si a esto le sumamos que el alumno por alguna razón no acude a las personas que pueden ayudarlo como es el maestro de la materia o a coordinación porque cree ya no poder, los únicos con los que se comunican son sus compañeros de clase y a ellos es a quien en ocasiones le piden ayuda. De aquí la importancia de preparar a estudiantes que se conviertan en tutores para sus propios compañeros. Aprovechar que hablan el mismo idioma y muy probablemente estén pasando o hayan pasado por las mismas problemáticas. En la Licenciatura en Pedagogía en cuatrimestres anteriores se estuvo trabajando por proyectos integradores, que “Consiste en un ejercicio investigativo que los estudiantes desarrollan en cada semestre académico en el cual deben articular todos los saberes que cursan para responder al núcleo problemático de su nivel de formación” (Hewitt, 2007, p. 236). La experiencia fue muy enriquecedora los mismos compañeros estaban al pendiente de que todos los del equipo trabajaran o les solicitaron a los que no asistieron el envío de su parte del producto.

En los proyectos integradores no solo se trabajó con diversas materias (Formación Humana y Ciudadana, Fundamentos de la Educación Especial y Pedagogía Infantil) y diferentes productos, sino que también tres grados de alumnos se integraron a las actividades de todos los grupos y se agregó la participación de la familia. Los proyectos integradores propician la toma de conciencia del alumno hacia su aprendizaje, el grado de responsabilidad aumenta, por lo que se convierte en un aprendizaje significativo (Fracá, 2003).

Los proyectos integradores se realizaron en conjunto con la familia, esta participación generó en los estudiantes un sentido de pertenencia, ya que algunos de los productos fueron la construcción y presentación de árbol genealógico, talleres prácticos para las familias y ludoteca para sensibilizar sobre la convivencia con personas que presentan alguna discapacidad. Las actividades fueron buenas pero es necesario precisarlas a través de un Sistema que presente una metodología a seguir para que pueda ser evaluada y replicada en caso de éxito.

¿Cómo hacer que en realidad para el alumno vuelva a encontrar la motivación para que se vuelva a comprometer con su proceso de aprendizaje? ¿Hasta qué punto un par puede apoyarte para que alumnos atrasados puedan

regularizarse? ¿Cuál es la función del docente como mediador en esta relación colaborativa que se establece entre tutor y tutorado?

Aunque será necesario para proseguir con la investigación la aplicación de otros instrumentos que permitan la recolección de datos para el diseño del Sistema de Actividades enfocadas.

CONCLUSIONES:

En el desarrollo de esta investigación se reconoce la importancia de la implementación del Sistema de Actividad Didáctico para el diseño de un plan de acción tutorial que debe favorecer al alumno en su desarrollo académico integral.

Resulta trascendente un cambio de paradigma en la Educación Superior para hacer del aprendizaje un proceso abierto, integrador, variado y autónomo. Por lo que el rol del docente además de mediador tendrá que otorgar al alumno un papel dinamizador, con más responsabilidad y conciencia, donde el estudiante aprenda a trabajar en colaboración y el maestro preste mayor atención al proceso que al resultado.

La atención centrada en el alumno, más que en cubrir los contenidos de un programa académico junto con la propuesta del Sistema de Actividad, aplicando la Didáctica Desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural, esto podría ser lo que la Universidad necesita para transformar su práctica.

Bibliografía

- Alzate G. y Peña, L. (2009). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. Bogotá, Colombia.
- AN., L. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Caraballo, C. (2007). La Andragogía en Educación Superior. Venezuela.
- Cardoso, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria Educación y Educadores. Colombia.
- Castillo, S. (2007). Teoría de la actividad: Una perspectiva en la enseñanza de la matemática apoyada en el uso de las tecnologías de información y comunicación. Revista educación.
- Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Progreso.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Duran, V. y. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/La-tutor%C3%ADa-entre-iguales-como-un-potente-recurso-de-aprendizaje-entre-alumnos-efectos-fluidez-y-comprensi%C3%B3n-lectora.pdf>.
- Fonseca, M. y. (2007). Enseñar en la Universidad. Experiencias y Propuestas de docencia Universitaria. España: Netbiblo.
- Fraca, L. (2003). Pedagogía Integradora en el Aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita. Caracas, Venezuela: CEC.
- Hewitt, N. (2007). El Proyecto Integrador: Una Estrategia Pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. Bogotá: <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224869006.pdf>.
- Jiménez, M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría entre pares. La Habana, Cuba: Revista Atenas.
- Knowles, M. (2006). Andragogía, El aprendizaje de los adultos. México: Oxford University press.
- Leontiev, A. (1989). El proceso de formación de la Psicología Marxista. La Habana. Cuba.: Ciencias Sociales.
- M., J. (2013). El aprendizaje Autorregulado Generador de estudiantes Autónomos. México: Revista Conexión.
- M., Z. J. (2005). Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural. México: CEIDE.
- Peñaloza, E. L. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión conceptual. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>.
- Pública, S. d. (2000). Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>.
Rodríguez, S. (2013). La evaluación de la calidad en la educación superior. Madrid, España: Síntesis.
S., V. L. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Cuba: Científico Técnica.
Sarramona, J. V. (1998). Educación no formal. Barcelona: Ariel.
UNESCO. (2014). Estrategias a Medio Plazo 2014-2021. Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de la vida. Hamburgo Alemania: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231112s.pdf>.
Zankov. (1984). La enseñanza y el desarrollo. Moscú: progreso.
Zavalza, M. (2004). La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, España.
Zavalza, M. y. (2010). Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias Narcea. Madrid, España.

LA INFLUENCIA DEL ASESOR DE TESIS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

*Dra. Mónica Guadalupe Tovar Gutiérrez, UTAN-SLP posgrado
literatura1962@hotmail.com*

Resumen

El artículo expone la importancia que tiene el asesor de investigación en el Nivel Superior para desarrollar habilidades para la indagación en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Tangamanga como parte de su formación profesional.

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del asesor de investigación para propiciar el desarrollo y elaboración de la tesis como parte de su proceso de titulación. La metodología de la presente investigación fue mixta, el diseño de la investigación fue descriptivo, precisando aspectos de cómo se realiza la asesoría de la tesis y los resultados obtenidos van en relación a que el asesor de investigación debe dominar los métodos de investigación, el modelo y lineamientos de investigación que la universidad establece, además de ser un investigador activo.

Palabras clave

Investigación, enseñanza, aprendizaje, metodología.

Introducción.

Es decisivo, iniciar en las universidades el proceso de desarrollar investigadores en las aulas, donde los profesores creen espacios teóricos conceptuales que integren los principios articulantes y organizativos de la producción concreta de conocimientos científicos, logrando establecer una didáctica de la investigación basada directamente en la transmisión de un oficio, de un saber práctico, que se enseña haciendo, corrigiendo, mostrando cómo, haciendo repetir, propiciando una enseñanza práctica basada en situaciones y problemas reales y concretos. Blaxter L. 2008.

Es prioritario que las Instituciones de Educación Superior, propicien el desarrollo de la investigación, por medio de aspectos como; el establecer convocatorias, líneas de investigación, metodologías y asignaturas que fortalezcan la investigación en las aulas universitarias, además de tener un asesor que las oriente y el determinar los lineamientos y un modelo de

investigación que guíe y oriente de manera precisa los diseños de investigación de los estudiantes.

Se considera trascendente que las universidades capaciten y actualicen a los profesores que están orientando las investigaciones, donde no exista diferencia entre enseñanza, aprendizaje e investigación, que estos tres aspectos estén unificados dentro de los programas educativos. Esto permitirá darle un carácter científico al proceso educativo, que constituya el elemento principal que distinga a las universidades hoy en día.

Como profesores universitarios se tiene el reto de formar en la investigación a los estudiantes a través del proceso de enseñanza aprendizaje, desde las diferentes disciplinas y que apliquen los métodos de investigación como métodos de enseñanza.

Por lo que enseñar a investigar, es un reto urgente y se requiere de una política educativa que apoye decisivamente esta propuesta en las Instituciones de Educación Superior, ya que el estudiante universitario está cambiando, por lo que según Sánchez Puente (2004, p. 31) “urge generalizar y acelerar ese cambio: de usuario del conocimiento a productor del mismo; de repetido del pensamiento de su profesor a organizador de sus propias ideas; de especialista, probablemente lúcido y brillante, a integrante de un equipo dinámico que construya socialmente conocimientos; de simple receptor y usuario de ideas a emisor de mensajes nuevos; de especialista en el desarrollo y crecimiento lógico en su campo disciplinario a científico comprometido que vincula su quehacer con las aspiraciones de desarrollo de la sociedad civil, así como de los requerimientos del sector de bienes y servicios”.

Para el desarrollo de las investigaciones, es relevante contar una planta de maestros capacitados, actualizados y comprometidos como asesores de investigación, esto permitirá un desarrollo eficiente y organizado de la elaboración de las investigaciones. Morales, Rincón y Romero 2005, plantean que para enseñar investigación se pudieran tomar como referencia algunas propuestas, que conceptualizan como competencias:

Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas.

Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación.

Acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación.

Enseñar a investigar investigando.

Investigar en y con la comunidad.

Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación.

Practicar la investigación significativa.

Estas etapas se precisan desde la selección del tema, para continuar con identificar los métodos que utilizará, conjuntamente con la lectura de la bibliografía que se consultará además de la recopilación de datos, para pasar al análisis de los mismos y continuar con la redacción del documento que se dará en todo el proceso de la investigación. Es importante destacar que dos aspectos que van relacionados y realizados en todos el proceso son la lectura y la redacción a partir de los avances y hallazgos en la investigación.

En relación al aspecto de la investigación y el cómo enseñar a investigar, se requiere de tener precisados los lineamientos que refieren a la elaboración del producto y los pasos a seguir para el mismo. Además se necesita que el asesor de Tesis sea un investigador activo, considere las exigencias para la investigación que la institución precisa y la disposición para orientar al alumno en el proceso del desarrollo de la investigación.

El estudiante investigador debe partir de la reflexión y exploración en torno a problemas diversos y situaciones de interés. Según Sevilla J. 2010 todo proceso de investigación científica debe desarrollar hábitos democráticos, el espíritu científico que lo lleve a observar las cosas, interpretar sus relaciones, familiarizar a los investigadores con las múltiples realidades del mundo en que vive como visitas a museos, centros arqueológicos, escuelas, empresas, fábricas, etc. El diálogo con expertos que permitirá profundizar un tema tratado en clase, conversación sobre objetos o seres vivos llevados por el estudiante en el aula o en un tema abordado en clase, ya que estas experiencias logren despertar interrogantes e inquietudes siendo el punto de partida de la investigación desde el aula.

Uno de los problemas a los que se enfrenta el estudiante al inicio de la investigación, es elegir el tema, en este punto es necesario puntualizar que si el docente acerca y orienta al alumno a observar un fenómeno o hecho de su contexto para estudiar, estar dando el primer paso para ayudarlo a precisar el tema de su investigación.

Al respecto Gómez M. (2006, p.30) recomienda “Que el tema de investigación se busque en áreas afines a su experiencia laboral, o a sus estudios o aficiones.” La autora considera que se requiere realizar un análisis de los temas que están impactando a la sociedad, como una necesidad social en el contexto en el que se ubica la investigación educativa, industrial, etc. ya que es necesario precisar que una investigación se debe realizar pensando en implementarla con la intención de beneficiar el contexto profesional en donde se aplique.

Existe diversas fuentes que pueden generar las ideas para la investigación, entre las que se encuentran las experiencias propias, los materiales bibliográficos (libros, revistas, periódicos y tesis), observación de hechos o instituciones. Por lo que es relevante que el universitario realice una serie de actividades orientadas por el profesor en relación a la realización de ordenar bancos de problemas, solución de casos, redactar monografías, ensayos, ponencias, guías de observación, reportes de investigación, búsqueda de información en diversas fuentes de consulta, uso de la tecnología, elaboración de proyectos entre otros. Existen estrategias de enseñanza según Sevilla J. 2010 que se deben considerar para formar a los estudiantes universitarios para la investigación:

1.-Plantear situaciones problemáticas que deben tener en cuenta destrezas, actitud de los alumnos, que generen interés.

2.-Se estudia cualitativa y cuantitativamente las situaciones problemáticas planteadas y la toma de decisiones con la consulta bibliográfica y la observación empírica del problema.

3.-Se orienta el proceso científico del problema, requiriendo lo siguiente:
La construcción del marco teórico, concepto y la emisión de la hipótesis.
Elaboración de diseños experimentales para contrastar la hipótesis.
Recogemos los datos, experimentamos.
Resolución y análisis de resultados, comparándolos con los obtenidos por otros estudiantes.
Plantear nuevos conocimientos en una variedad de situaciones, poniendo énfasis en la relación científico, tecnológico y a la sociedad.
Comunicar los resultados a la comunidad educativa, por medio de diversas formas esquemas, folletos, trípticos, conferencias, seminarios, mapas conceptuales, paneles, entre otros.

En este sentido, Rizo 2004, determina la importancia de que los docentes que enseñan investigación, manejen competencias investigativas para transferirlas en forma eficaz a sus estudiantes, plantea que pensar la investigación supone una aproximación a los conocimientos teóricos que fundamenta su praxis investigativa, pero además señala la necesidad de darle un sentido reflexivo y asumirla como un proceso en continua construcción y reconstrucción, sugiere enseñar a investigar investigando, desde la práctica, tomando en consideración los niveles pedagógico, epistemológico y comunicativo.

Es prioritario que los docentes que enseñan investigación deben promover la indagación de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos creativos e impulsar la habilidad para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimiento.

Por lo que necesario considerar como lo precisa Sánchez Puente 2004, que se deben analizar las distintas formas de enseñar investigar, desde un carácter científico de modo que permitan entender y hacer ciencia desde el concepto y la práctica de la investigación. Por lo que es importante mencionar que la propuesta de enseñar a investigar en las aulas universitarias es una necesidad que demanda la sociedad actual.

Se concluye que un factor importante es la orientación del profesor y el dominio y conocimiento que tenga sobre la investigación, además de ser un investigador activo que transfiera estas habilidades a sus estudiantes, guiándolos a realizar sus propias investigaciones. Además de realizar en el aula actividades variadas donde implementan una metodología de investigación.

Blaxer L. 2008 precisa lo que se espera en la actualidad, son modelos prácticos del aprendizaje que generen conocimientos científicos, en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades como es el caso de la Licenciatura en Pedagogía, esto permitirá impactar el contexto educativo.

Planteamiento del Problema.

En el contexto universitario de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Tangamanga, se observa una falta de interés hacia la investigación, dificultad para realizar su tesis como parte de su proceso de titulación y la falta de participación en eventos científicos, debido a esto se requiere que los estudiantes participen activamente en ponencias de sus proyectos académicos como parte de su desarrollo profesional y es minoritaria su participación, por lo que es importante enseñarlos a investigar, estableciendo un compromiso entre directivos, docentes y alumnos a desarrollar investigaciones en su proceso de formación profesional.

Por lo que se determina el siguiente problema: ¿Qué impacto tiene el asesor de investigación en el desarrollo de proceso de investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Tangamanga plantel Tequis?

Metodología.

La metodología de la presente investigación fue mixta, el diseño de la investigación fue descriptivo, precisando aspectos de cómo se realiza la asesoría. La población de estudio estuvo integrada por alumnos que han recibido las materias de investigación se circunscribe a tres grupos del Sistema de estudios Mixto, para un total de 89 alumnos de 8° y 9° semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Tangamanga sistema mixto. La muestra seleccionada es de un 33 % de la matrícula de cada grupo del Sistema Mixto del plantel Tequis seleccionada al azar al interior del grupo.

Los métodos teóricos fueron el análisis y síntesis, así como el inductivo deductivo en la revisión de la literatura sobre los aspectos de la asesoría y el proceso de investigación y como métodos empíricos la técnica de encuesta, aplicándose a los estudiantes cuestionarios que permitieron recabar datos sobre cómo se lleva a cabo la asesoría de su investigación y una entrevista al asesor para identificar como orientar la elaboración de la tesis.

Resultados.

Se analizaron los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos de Pedagogía para con la finalidad de establecer una comparación de los problemas a los que se enfrentan en el proceso de asesoría con las respuestas de la entrevista realizada a los asesores de Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Pedagogía, para tener un panorama general de las fortalezas y obstáculos que se presenta la elaboración y asesoría de la tesina, que permitan conocer los problemas que les representa la investigación.

En relación a qué aspectos del asesor consideras relevantes para sentirte apoyado y seguro en la investigación el 58.82 % contesto su trato y actitud, el

29.41 % su dominio del proceso de investigación, el 5.88 % su forma de explicar, orientar y precisar los aspectos de la investigación y el 5.88 % considera importante que el docente tenga soluciones educativas no solo en la experiencia o intuición sino en información confiable. Por consiguiente el papel del asesor de investigación es trascendente para orientar el proceso de investigación.

A la pregunta de qué te parecen las orientaciones del asesor, las respuestas fueron 82.35 % las siente satisfactorias, el 5.88 % mal dirigidas, el 5.88 % no claras ni precisas y el 5.88 % la falta de trabajo colaborativo entre los alumnos y el asesor. A este cuestionamiento la autora precisa que una parte relevante es la comunicación entre el asesor y sus alumnos para orientar la investigación.

En relación a las dificultades frecuentes en las asesorías de tesis nos arroja que el 50 % falta de hábito lector, el 17 % falta de redacción y el 33 % no identifica el problema a investigar, esto nos lleva a concluir que se requiere habilidades de comprensión lectora que les permita documentarse para identificar las problemáticas educativas, por lo que se hace necesario que en las clases se favorezca la realización de actividades de lectura, escritura, entre otras. En lo precisado del asesor es el trato, la actitud y su dominio del proceso de investigación.

En la entrevista a los asesores y la encuesta a los alumnos expresan la falta de actividades variadas que ejerciten habilidades específicas como la lectura, la expresión oral, la redacción, la comprensión lectora por lo que se requiere fortalecer esas habilidades que apoyen el proceso de investigación.

Además señalan que se debe considerar un dominio de los documentos rectores del modelo de investigación de la UTAN, tanto por parte de los asesores como de los estudiantes, así como un proceso de capacitación constante a los asesores de investigación y una exigencia a motivarlos a tener vigencia en su desarrollo profesional como investigadores para que puedan transmitir sus experiencias a los alumnos.

Bibliografía

- Al., B. L. (2008). *Cómo se Investiga*. España: Graó.
- J., S. (2010). *Alumnos y Docentes Investigadores Creativos*. Cultura y Sociedad.
- Karina, W. G. (2000). *La Investigación en Aula*. Lima: Tarea.
- M., G. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Brujas.
- M., R. (2004). *Enseñar a investigar investigando*.
<http://www.pucp.edu.p/departamento/comunicaciones/images>.
- M., W. (1997). *La investigación de la Enseñanza, III profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Morales O. Rincón, A. y. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. México.: EDUCERE.
- R., S. P. (2004). *Enseñar a Investigar: Una didáctica nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Plaza Y Valdez.
- Tamayo, T. M. (2005). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega.
- Tobón, S. R. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá.
- Yus. (2006). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. España: Graó.

DOCENCIA Y FORMACIÓN DE FORMADORES ¿QUIÉN SOY YO COMO TUTOR?” ANÁLISIS DE UNA AUTO-REFLEXIÓN DE UN GRUPO DE DOCENTES-TUTORES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR AGROPECUARIO

María Selene Ordaz Rodríguez, UTAN, Plantel Tequis
<mailto:seleneor@hotmail.com>

Resumen

Se comparó la auto-percepción que tienen los docentes-tutores de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS) del estado de San Luis Potosí, México con las definiciones de tutoría y las características del tutor indicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se aplicó un análisis de contenido a las respuestas de un cuestionario de un manual perteneciente al “Movimiento contra el Abandono Escolar” (SEP). La conclusión principal fue reconocer el valor de la autorreflexión en el desempeño profesional de los docentes tutores para contribuir con el logro de mayores índices de cumplimiento exitoso de los estudios de nivel medio superior agropecuario.

Palabras clave (máximo 5)

Tutorías, Educación Media Superior, Abandono Escolar

Introducción

La educación en el nivel medio superior es una oportunidad para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan ingresar a estudios superiores o incorporarse al sector productivo y fundamentalmente para la vida (Székely, 2010). La Educación Media Superior (EMS) en México plantea una problemática que en general es posible sintetizar en tres ejes: cobertura, equidad y calidad.

El primer eje cobertura, se define como el número de jóvenes que cursan el Nivel Medio Superior en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. A partir de las tendencias demográficas y educativas el nivel medio superior tendrá el crecimiento más notable de la educación en México. El segundo eje equidad, se refiere a la necesidad de atender las grandes diferencias económicas y sociales, que ubican en una situación desfavorable a la población más pobre en relación con los beneficios de la escuela. El tercero eje calidad, exige que los jóvenes permanezcan en la escuela, logren una sólida formación que requerirán para la vida adulta, con instalaciones y equipamiento suficientes y en buen estado, con docentes actualizados y comprometidos, y servicio de orientación educativa y tutorial que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes del nivel medio superior (SEMS, 2008). Según Villa (2010) la EMS no ha podido solucionar la demanda masiva y heterogénea de los jóvenes que la solicitan. Además, no ha cumplido con los desafíos de la calidad, la relevancia y la pertinencia.

Por otra parte el nivel medio superior se encuentra inmerso en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato

con base en cuatro pilares: (a) construcción de un Marco Curricular Común, (b) definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior (c) profesionalización de los servicios educativos, d) certificación Nacional Complementaria (SEMS, 2008)

Asimismo la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretende que con la construcción de un Marco Curricular Común otorga a la comunidad estudiantil de la EMS, identidad, le da la oportunidad de contar con un perfil de egresado común para todos los subsistemas y modalidades, además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales lo que, permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI (SEMS, 2008).

En este contexto el presente trabajo plantea el análisis de un ejercicio de auto reflexión en un grupo de docentes tutores que asistieron a un curso de capacitación ofrecido por una universidad privada en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. El objetivo de este análisis es comparar la percepción que tienen los docentes tutores con el marco conceptual plantado por la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la definición de tutoría y las características del tutor. Cabe mencionar que los docentes tutores pertenecen a los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) del estado mencionado. El estudio consistió en la aplicación de la técnica de análisis de contenido a las respuestas de un cuestionario de nueve preguntas abiertas de uno de los materiales empleados en el curso denominado “Manual para Ser un Mejor Tutor” en planteles de educación media superior, perteneciente al movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior “Yo no abandono”.
Planteamiento del Problema

Contexto Institucional

De acuerdo a Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), los CBTA son planteles educativos de educación media superior, hay 284 distribuidos en todas las entidades federativas (excepto el Distrito Federal) (DGETA, 2012). Su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato tecnológico a jóvenes egresados de secundaria. De este modo, la Secretaría de Educación Pública ofrece, en las propias comunidades, servicios educativos a jóvenes que habitan en las áreas rurales. La duración de los estudios es de seis semestres, durante los cuales los jóvenes cursan el bachillerato y, a la vez, una de diecinueve carreras técnicas (DGETA, 2012).

En años recientes, la educación superior tecnológica se concentró en una nueva dependencia, por lo que la DGETA ofrece actualmente educación media superior, concentrando esfuerzos para adecuarla al modelo de educación basada en competencias dentro del contexto de políticas de calidad, operando a partir del año 2003 una Reforma Curricular y a partir del 2006 dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que ha incorporado una educación con competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

El Movimiento contra el Abandono Escolar

El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes,

padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior. Desde la Subsecretaría de Educación Media Superior y en consulta con las autoridades estatales se construyó un primer conjunto de herramientas para apoyar el trabajo en los planteles y así evitar el abandono escolar. (SEP, 2014).

En este marco se realizó el Estudio Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENADEMS) (SEP 2014), el cual presentó los hallazgos siguientes:

Hallazgo 1. La mayoría de jóvenes que abandonan la EMS, lo hacen por razones distintas a la económica.

Hallazgo 2. Los problemas económicos afectaron casi por igual a estudiantes y a personas que abandonaron la escuela: ello hace necesario identificar lo que hace que algunos estudiantes deserten y otros permanezcan (resiliencia).

Hallazgo 3. Los problemas escolares y personales pueden ser más determinantes que los económicos en la decisión de abandonar la escuela.

Hallazgo 4. La buena comunicación entre padres e hijos, y entre docentes y alumnos, favorece de manera importante la permanencia.

Hallazgo 5. La deserción no es vista como un problema entre la mayoría de las instituciones de Educación Media Superior. Es fundamental crear una cultura de prevención y reinserción.

Hallazgo 6. Los padres de familia son extraordinarios aliados contra la deserción por el conocimiento que tienen de los jóvenes y por su interés porque continúen en la escuela. Tienen además el interés (y la obligación) de hacerlo.

La Tutoría

En el contexto del programa “Yo no abandono” se diseñaron un conjunto de herramientas en las que se encuentran 12 manuales. Uno de estos es el Manual para Ser un Mejor Tutor en Planteles de Educación Media Superior, el cual se consideró como material para el curso ofrecido por una universidad privada a docentes tutores de los CBTAS de San Luis Potosí.

Este manual contiene lo siguiente: (a) Introducción, (b) ¿Qué es la tutoría? (c)

La tutoría, ¿una nueva cultura docente? (d) Características del tutor (e) ¿Qué

es la tutoría académica? (f) La tutoría: una herramienta para evitar el

abandono escolar (g) Estilos y ritmos de aprendizaje, (h) Aprendizaje

significativo (i) Tutoría y evaluación, (j) Estrategias didácticas. Para fines de

este trabajo se recuperaron de este manual las siguientes definiciones:

La Tutoría como una estrategia que, de forma conjunta con los servicios y programas que ofrecen las instituciones educativas, coadyuva en la prevención del abandono escolar mediante la impartición de cursos remediales y del seguimiento personalizado a los estudiantes en riesgo, con el objeto de acompañarlos y apoyar los para que concluyan, de manera satisfactoria, su trayectoria escolar en el nivel medio superior.

También la tutoría es una herramienta fundamental para la transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel medio superior, a través de ella es posible detectar y atender las problemáticas que enfrentan las y los jóvenes en el ámbito escolar para lograr que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

A partir de lo anterior la Secretaría de Educación Pública reconoce a la tutoría como una forma de atención educativa mediante la cual el docente ayuda de manera sistemática a un estudiante o a un grupo de alumnos a atravesar y concluir con éxito su trayectoria académica a partir de cinco áreas de intervención:

1. Integración permanente: busca la incorporación de los estudiantes a la institución educativa y atender los problemas escolares que representen una amenaza para su permanencia institucional.
2. Rendimiento académico: provee ambientes que propicien el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes.
3. Desarrollo personal: promueve el desarrollo de las capacidades sociales que permitan a los estudiantes interactuar con su entorno.
4. Desarrollo vocacional: guía y apoya a los estudiantes para que identifiquen su vocación profesional como estrategia para la construcción de un proyecto de vida.
5. Desarrollo profesional: busca el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la práctica profesional.

La SEP concibe a la tutoría como una actividad inherente a la función docente, pues es el profesor quien conoce mejor a todos y cada uno de sus alumnos, establece sus posibilidades y progresos y tiene la responsabilidad de orientarle de forma directa e inmediata. De esta manera, el tutor es un orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas. (SEP, 2014)

Por otra parte las características del tutor son: es un docente innovador y un agente catalizador del cambio, pues fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, impulsa el trabajo colaborativo y cooperativo entre los cuerpos docentes y fortalece el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación media superior. (SEP, 2014).

El Problema

La pregunta que orientó la presente ponencia fue: ¿Cuál es la relación entre la percepción que tienen de sí mismos los docentes-tutores de la Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS) del estado de San Luis Potosí que asistieron a un curso de Tutoría, con el marco conceptual planteado por la Secretaria de Educación Pública en cuanto a la definición de tutoría y las características del tutor?

Metodología

Participantes

La población objetivo fueron 24 docentes tutores de los CBTAS del estado de San Luis Potosí que asistieron al curso de capacitación ofrecido por una universidad privada en San Luis Potosí, S.L.P.

Instrumentos.

Hoja de codificación identificada con el código HC1 esta hoja se utilizó para realizar el análisis de contenido. Según Hernández, Fernández- Collado y Baptista (2009) la técnica de análisis de contenido se realiza “por medio de la codificación, es decir el proceso el virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permiten su descripción y análisis precisos” p.357.

Cuestionario Codificado como CDT1, que contiene nueve preguntas: uno, ¿Quién soy como tutor?, dos ¿Por qué quiero llevar a cabo la tutoría?, tres ¿Qué me motiva?, cuatro ¿Qué me interesa?, cinco ¿Cuál es mi actitud ante los jóvenes?, seis ¿Cuáles son mis fortalezas y mis limitaciones en el trabajo con jóvenes?, siete ¿Qué experiencias me sirven para llevar a cabo mis tutorías?, ocho ¿Qué recursos tengo como tutor? y nueve ¿Cuáles son mis habilidades y destrezas para tratar con la gente?

Procedimiento.

El análisis de contenido se realiza a través de la definición del universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis (Hernández et al., 2006), para esto se utilizó una hoja de codificación. Para procesar las respuestas del cuestionario se identificó y se nombró patrones generales.

Posteriormente se asignó un código a cada uno de estos patrones para obtener las categorías que representaron a los resultados finales. Según Stark y Roberts (como se menciona en Hernández et al., 2006), el análisis de contenido permite convertir el material verbal, textual o visual en datos cuantitativos, mediante un conjunto de códigos y reglas para aplicarlos. Se llevó a cabo el cálculo de la confiabilidad de los codificadores, comparando la codificación realizada por un experto en tutorías con la codificación llevada a cabo por la autora de este trabajo. Posteriormente se realizó la codificación y se vaciaron los datos de las hojas de codificación.

Resultados

Pregunta 1 ¿Quién soy como tutor? Las categorías de análisis para las respuestas a esta pregunta fueron: (a) Soy una persona (b) Orientador, (c) Apoya al joven. A continuación, se identificó en las respuestas de los tutores lo que se enuncia sobre las categorías anteriormente descritas. En cuanto a la categoría “Soy una persona”, los tutores inician sus respuestas con esa expresión. Por ejemplo, una de las respuestas fue: “Soy una persona que...” y posteriormente agregan una serie de características con las que ellos se asumen. De igual forma, en las respuestas de los tutores se indica a la

categoría de “Orientador” como una de las características con las que cuentan los tutores al asumirse como tales. En este sentido las respuestas dadas fueron: “Soy una persona que orienta a los estudiantes”. La categoría “Apoyo al joven” se expresó en las respuestas como una función que realiza el tutor con los estudiantes. Al respecto se enunció lo siguiente: “soy una persona que apoya a los jóvenes durante su estancia en el plantel”

Pregunta 2. ¿Por qué quiero llevar a cabo las tutorías? En esta pregunta las categorías de análisis fueron: (a) apoyar a los alumnos, (b) dar atención a los alumnos. Respecto a estas categorías se puede mencionar que los tutores las observan como una necesidad, según se evidencia en los siguientes ejemplos: “porque es necesario apoyar a los alumnos” y “porque hace falta dar atención a los alumnos”.

Pregunta 3 ¿Qué me motiva? En esta las categorías fueron: (a) desarrollo integral de los alumnos, (b) contacto con los estudiantes y (c) apoyo en sus problemas. En relación a las categorías mencionadas se evidencian tres motivaciones y sus ejemplos se enuncian a continuación: “me motiva que mis alumnos desarrollen más aspectos de su vida de manera integral”, “tener un contacto amigable con los estudiantes” y “pensar que puedo brindar un apoyo....”

Pregunta 4 ¿Qué me interesa? Las categorías fueron: (a) lograr desarrollar a los estudiantes para enfrentar los problemas (b) mejorar la sociedad actual y (c) terminar sus estudios. Los principales intereses que expresaron los tutores se demuestra en los siguientes ejemplos: “que mis alumnos desarrollen habilidades que les ayuden a enfrentar sus problemas”, “que sean personas de provecho para la sociedad en donde se desenvuelven” y “que concluyan sus estudios”.

Pregunta 5 ¿Cuál es mi actitud ante los jóvenes? Las categorías de análisis para las respuestas a esta pregunta fueron: (a) escuchar, (b) positiva y (c) responsabilidad. A continuación, se identificó en las respuestas de los tutores los siguientes ejemplos: de “aplicar la escucha”, “mi actitud ante los jóvenes es positiva” y “de responsabilidad”

Pregunta 6 ¿Cuáles son mis fortalezas y limitaciones en el trabajo con jóvenes? Para fines de análisis las respuestas se organizaron en fortalezas y limitaciones. En relación con las primeras las categorías son: (a) saber escuchar, (b) empático y (c) responsable. Los ejemplos son: “una de mis fortalezas es mi capacidad de escucharlos”, “Soy empático” y “responsabilidad”. Respecto a la segunda las categorías son: (a) el tiempo, (b) falta de perfil y (c) exceso de trabajo. Los ejemplos son: “tiempo suficiente para resolver todas las problemáticas”, “no tener la preparación adecuada (perfil)” y “un sin número de funciones que realizo”

Pregunta 7 ¿Qué experiencias me sirven para llevar a cabo mis tutorías? Las categorías de análisis que resultaron fueron: (a) relaciones con estudiantes, (b) experiencia como docente (c) vivencias personales. Los ejemplos fueron: “haber trabajo con grupos de estudiantes”, “La oportunidad de dar clases” y “mi experiencia y la escuela de la vida”

Pregunta 8 ¿Qué recursos tengo como tutor? En esta pregunta las categorías de análisis fueron (a) capacitación, (b) disposición y (c) experiencia. Los ejemplos fueron: “la oportunidad que nos brindan de capacitarnos”, “mi disposición para trabajar con los estudiantes y “Mi experiencia en el trabajo con jóvenes”

Pregunta 9 ¿Cuáles son mis habilidades y destrezas para tratar con la gente? Las categorías fueron: (a) escuchar, (b) manejo de grupo, (c) sociable y (d) responsable. Los ejemplos fueron: “Se escuchar”, “El manejo adecuado de grupo”, “soy sociable” y “Soy responsable”.

Discusión

De la pregunta 1 se recupera la categoría de apoyo que de acuerdo a la SEP (2014) la función tutorial docente implica apoyar a los alumnos en la solución de problemas escolares. También llama la atención la categoría de persona, al respecto la SEP (2014) reconoce que el tutor es un docente, sin embargo cabe preguntarse para la SEP ¿quiénes son los docentes? Así mismo la categoría de Orientador en el manual para ser un mejor tutor el tutor es: “un orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias” (SEP 2014, p15).

A continuación se interpretó el bloque de preguntas 2, 3 y 4 en la cual destaca la categoría de apoyo que como ya se mencionó la SEP reconoce como una de las funciones de la acción tutorial. Otra categoría es la de atención que de acuerdo a la SEP (2014) la tutoría es una forma de atención educativa.

También se menciona la categoría de desarrollo de habilidades que según el manual es una de las cualidades que un buen tutor debe lograr en sus estudiantes.

Del bloque de preguntas 5 y 6. Se observó la categoría de empatía que según el manual es uno de los elementos que caracteriza a un buen tutor en relación con la actitud. También la categoría de escuchar está vinculada con la habilidad de establecer una comunicación efectiva del tutor con los tutorados.

Respecto a las categorías de falta de tiempo y exceso de trabajo la SEP reconoce que la función tutorial dada la confluencia de las dimensiones personal, académica, escolar y familiar es una tarea compleja y exigente.

Para el bloque de preguntas 7 y 8 se recuperaron las categorías de experiencia docente y experiencia en este sentido la SEP argumenta que la acción tutorial debe llevarla a cabo el docente dado que es quien tiene conocimiento de sus estudiantes.

Finalmente en la pregunta 9 se interpretaron las categorías de escuchar y el manejo de grupo y que anteriormente se interpretaron de acuerdo al marco conceptual base de este trabajo. También la habilidad de socialización se relaciona con la habilidad de un buen tutor para tener destrezas interpersonales y sociales.

Conclusiones

A partir del objetivo de este trabajo que fue comparar la auto percepción que tienen los docentes tutores con el marco conceptual planteado por la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la definición de tutoría y las características del tutor se concluye que:

Primera. Los docentes tutores se perciben como orientadores que es uno de los elementos marcados por la SEP en su definición de tutor “el tutor es un orientador” (SEP 2014)

Segunda. Dado que los docentes están insertos en el proceso enseñanza aprendizaje y en la dinámica escolar la tutoría es una actividad inherente a su función porque es el docente quien conoce mejor a sus estudiantes y tiene la responsabilidad de orientarle de forma directa e inmediata (SEP, 2014). En este sentido se concluye que los docentes tutores de los CBTAS apoyan a sus estudiantes para su desarrollo integral.

Tercera. En relación con la actitud los docentes tutores no evidencian ninguno de los elementos que caracterizan la actitud de un buen tutor: Empatía, asertividad, tolerancia, iniciativa, entusiasmo, atrevimiento al cambio, involucramiento con los padres. En lo que respecta a fortalezas y limitaciones si bien es cierto que escuchar forma parte del proceso de comunicación no implica necesariamente que exista un proceso de comunicación efectiva. Por otra parte cabe preguntarse si al expresar los docentes tutores falta de tiempo y exceso de trabajo si existirán saturación de la carga docente.

Cuarta. Respecto al bloque de preguntas 7 y 8 se concluye que los docentes tutores de los CBTAS cuentan con los recursos de su experiencia con el trato cotidiano con los estudiantes como docentes y son conscientes de la necesidad de capacitarse para desarrollar su perfil como tutor

Quinta. Si bien es cierto que la SEP marca como los elementos que caracterizan a un buen tutor 13 habilidades los docentes tutores expresaron al menos tres: Escucha – Comunicación, destrezas interpersonales y sociales y manejo de grupo-pedagógicas

Referencias

DGTA (2012). Sitio oficial. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/dgeta

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P (2006) Metodología de la investigación. México: Mc Graw- Hill.

SEMS (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: SEP

SEP (2014). Secretaria de Educación Pública. Yo no abandono. Recuperado de <http://www.evaluación.unam.mx/glosario.htm>.

Székely, M. (2010). Avances y transformaciones de la educación media superior. Los grandes problemas de México. Vol. VII. México: Colegio de México.

Villa, L. (2010) La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. Los grandes problemas de México Vol. VII. México: Colegio de México.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL SALÓN DE CLASE PARA LOS ALUMNOS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA: UNA OPCION MOTIVACIONAL PARA LA PERMANENCIA Y EFICIENCIA ACADEMICA

Mtra. Psic. Rosalinda Robles Rivera,
rosyrobles07@hotmail.com

“Para cada cosa que vale la pena tener, uno debe pagar el precio, y el precio siempre es trabajo, paciencia, amor, auto sacrificio: No dinero corriente, no promesas de pago, sino el oro del verdadero sacrificio que lleva a la satisfacción plena” Jhon Burrohugs

Palabras clave (máximo 5): Alumno, docente, motivación y actividades complementarias

Resumen

Las actividades complementarias que fortalecieron la dinámica de enseñanza/aprendizaje, además de la formación profesional del alumnado en las asignaturas de Psicología General I y II Fueron de interés para el estudiante y dejan ver la importancia de las mismas en su formación, e información, vivenciando el trabajo colaborativo, multi e interdisciplinario que pudieron apreciar en las diferentes acciones. Cabe mencionar que su comportamiento y participación fue muy proactiva; en sus informes refieren que incluir esta variante fue satisfactorio, lograron correlacionar de manera integral contenidos de otras asignaturas ya que el contexto de la realidad institucional e interacción con problemáticas reales favoreció la comprensión de lo que se requiere en la carrera para llegar a ser un mejor Psicólogo.

En las conclusiones de sus reportes se aprecia un cambio significativo en su proceso de desarrollo, tomando en cuenta que son del primer año de la carrera, en general quienes participaron en ellas reflejaron un mejor rendimiento académico e integración grupal. En algunos casos implicó más trabajo y responsabilidad de su parte, mostrándose dispuestos a ello y generando presencia institucional en las actividades extramuros, recibiendo invitaciones a realizar sus prácticas, servicio social y voluntariado.

Planteamiento del problema.

El trabajo que se presenta es una experiencia derivada de la practica docente en la que se implemento un sistema de actividades extra clase como parte de su formacion, ya que se tiene la certeza de que realizar actividades

complementarias que motiven la participación e interés de los alumnos, da la posibilidad de generar un mejor ambiente en el aula, ya que el alumno construye junto con el docente acciones que fortalecen no solo su aprendizaje de contenidos sino también valores y competencias (Díaz Barriga F, 2010), como: la solidaridad, colaboración, responsabilidad, compromiso, creatividad, identidad con su carrera, entre otras.

Objetivo:

En este trabajo se pretende identificar y comprender que estrategias de apoyo al estudiante y al docente ayudan a fortalecer el desempeño en el aula de manera positiva para ambos.

Metodología.

Para ello se diseñaron dos instrumentos que permitieron fortalecer la motivación y generar un ambiente positivo en el aula, de tal forma que una vez concluido el semestre, se tuvieron elementos para establecer estrategias y condiciones motivacionales.

Lo anterior se realizó desde el enfoque de la práctica docente considerando como sujetos de estudio: los alumnos y el docente, teniendo como objeto de estudio la motivación en el aula para fortalecer su rendimiento académico y permanencia en la institución.

Fue un ensayo de investigación de carácter mixto ya que se utilizaron aspectos cualitativos, cuantitativos e instrumentales.

Desde la epistemología, puede decirse que hay una tendencia del enfoque cognitivo, el humanismo y el conductismo, para delimitar y encuadrar la propuesta de estudio.

El paso inicial al delimitar adecuadamente el tema permitió en el segundo momento la búsqueda de información, la elección de instrumentos, métodos y técnicas pertinentes, con la población estimada, fortaleciendo la dinámica en el aula.

La metodología y enfoque corresponden a un modelo de investigación mixto, de carácter cualitativo y cuantitativo. Además del instrumental ya que se elaboraron 2 instrumentos para identificar la perspectiva del alumnado y el profesorado con relación al ambiente áulico.

Con los instrumentos citados se aplicaron a los agentes sujetos del estudio y para el análisis de cuestionarios y encuestas se realizaron listas de cotejo, análisis del discurso, la narrativa, y las teorías mediacionales (Marrero 2003)

La relación entre paradigmas filosóficos y psicológicos, corresponde al interaccionismo en sus ámbitos constructivistas, histórico-culturales y humanistas.

De acuerdo a los paradigmas de la investigación que se revisaron corresponde a una revisión de carácter hermenéutico/interpretativo ya que se trabajó con sujetos y práctica.

Desde el enfoque epistemológico se plantea:

El Área Problemática u objeto de estudio: “Motivación en el aula”: ¿Qué pasa con las estrategias de enseñanza y las competencias que utiliza el docente para motivar o generar un ambiente mas favorable para ambos?

Por lo tanto el tema o problema a investigar se enfoca en la motivación en el aula y al bienestar o malestar que manifiestan los docentes y los alumnos.

Es un fenómeno real que se relaciona con el ambiente en el aula.

Es una realidad dentro del aula ya que en ocasiones el alumno y el docente traen algunas problemáticas de carácter socio-familiar o institucional que distraen su desempeño

Hipótesis o supuesto: ¿Es la motivación en el aula un factor determinante para el bienestar del alumno y del docente?.

Resultados.

Considerando que se esta trabajando en implementar una estrategia institucional, la primera etapa brinda los elementos suficientes para su replicacion, con mayor rigor metodologico, como puede apreciarse por las opiniones y resultados que se presentan en el anexo de este documento que evidencia el trabajo realizado.

El tema es pertinente, de impacto y actualidad ante la diversidad de problemas que enfrentan los alumnos y que se manifiestan en el aula de manera directa e indirecta, de ahí la habilidad del docente para detectar, atender y en su caso canalizar lo necesario en beneficio del proceso enseñanza aprendizaje para el alumno.

La motivación como estrategia de apoyo para el docente favorecerá el desempeño del alumno.

Diseñar los instrumentos para medir y evaluar lo que se pretende en la investigación permitirá un trabajo que trascienda de manera sencilla y clara en beneficio de la calidad educativa.

La revisión de autores brinda elementos para argumentar lo que será el trabajo formal a realizar ya que:

Rafael Bizquerra Alzina (2000, 2004, 2010 Y 2014): teórico español, aborda problemas relacionados con Educación emocional y bienestar, Psicopedagogía de las emociones, Modelos de orientación, las tutorías, la función docente y su evaluación, así como diversos aspectos de la metodología y los métodos de investigación

Frida Díaz Barriga (2010), desde la teoría critica, habla de las estrategias docentes para un aprendizaje significativo, haciendo una interpretación del constructivismo enfatizando en la función mediadora del docente, la intervención educativa, la motivación y sus efectos en el aprendizaje.

Lydia Jiménez (2010, 2012 Y 2014), de la fundación española expone en su teoría: el reto educativo y el compromiso ético docente ella cuestiona: ¿Para qué sirven los profesores? El declive del papel del educador en el sistema

educativo, la emergencia educativa respecto a ¿qué podemos hacer? , la influencia de los factores sociales y familiares en la tarea del educador. Miguel Ángel Rosado Chauvet (2003,2005), que ha escrito en sus textos, temas de apoyo a la docencia en las áreas de investigación en psicología, administración, sociología, antropología y educación, que a su vez exponen la variedad de métodos cualitativos y cuantitativos disponibles en la investigación. Brinda elementos fundamentales para la temática de esta propuesta. Las teorías estudiadas se constituyen en un importante aporte para comprender, predecir, controlar el comportamiento humano y entender cómo se aprende. Por consiguiente, en la época en que surgieron permitieron incorporar nuevos hechos sobre lo ya explorado o conocido y conforman un variado conjunto de postulados compartidos en algunos casos y en otros contrapuestos. Desde una perspectiva general construyen conocimientos y proporcionan fundamentos explicativos bajo diferentes puntos de vista y aspectos también diversos, por lo tanto no existe una que contenga todos los rasgos relacionados con el aprendizaje, pues consisten en aproximaciones limitadas a un área específica, todo lo cual hace presumir que puedan aplicarse conceptos de una o varias teorías dependiendo de la situación y propósito perseguido en determinado contexto educativo.

Bibliografía

- Bizguerra Alzina, R. (2000). Educación emocional y bienestar. España.
- Bizguerra Alzina, R. (2010). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España.
- Bizguerra Alzina, R. B. (2014). Psicopedagogía de las emociones. España.
- Bizguerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación. España: La muralla.
- Chauvet, M. A. (2003). Antropología e investigación. Mexico: Trillas.
- Chauvet, M. A. (2004). Investigación en psicología. México: Trillas.
- Chauvet, M. A. (2006). Activación del pensamiento creativo aplicado a personas y organizaciones. México: UCBSP.
- Díaz-Barriga Arceo, F. &. (2002). Estrategias de docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- español, F. e. (2000). filosofía. <http://www.filosofia.org/enc/ros/aristote.htm>.
- Fierro, C. R. (1995). Más allá del salón de clases. México: Centro de Estudios Educativos.
- González, M. J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Sevilla: universidad de sevilla.
- González, S. S. (2012). Guindo. guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofia/aristoteles-duererias.pdf.
- Guillermo, B. (1996). Epistemología de las ciencias sociales. Chile: ICFES.
- ILCE. (s.f.). Biblioteca Digital. http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_8.html.
- Jiménez, L. (2010). Los educadores a examen. España: Fundación universitaria española.
- Jiménez, L. (2010). Orientación psicopedagógica. España: Fundación universitaria española.
- Jiménez, L. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Fundación universitaria española.
- Jiménez, L. (2014). La función docente. España: Fundación universitaria española.
- Peña, B. E. (2004). Ser estudiante. México: Trillas.
- Piaget, J. (1990). A dónde va la educación. Barcelona: Teide.
- Robertazzi, M. (2008). "La construcción social de la realidad". Buenos Aires.

CALIDAD EDUCATIVA Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMEALCO

Jorge Arturo Velázquez Hernández. UAQ

jorgeuaq4@gmail.com

Berenice Esquivel Esquivel. Esc. OFTV No. 0440 "José Ma. Velasco".

esquivel.berenice26@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se expone que dentro del ámbito educativo se debe promover la comunicación para evitar que el ser humano deje de interactuar, pues cuando lo hace construye conocimiento con las experiencias que va viviendo día con día. Dentro del artículo se manejan diversos temas como Educación, Comunicación, Constructivismo y el Enfoque por Competencias, todos relacionados al ámbito educativo de nivel superior y haciendo énfasis en la importancia de la comunicación para el desarrollo integral de los estudiantes.

Se utilizó una aproximación cuantitativa haciendo uso de la técnica de la encuesta para conocer y medir la calidad educativa a través de la comunicación verbal y digital en alumnos de nivel superior. El instrumento se aplicó a 129 estudiantes que cursan la Licenciatura en Administración y Contador Público, pertenecientes al municipio de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro. Cabe mencionar que el 33% de los educandos son hombres y el 67% mujeres, ambos de diversas edades debido a que se seleccionó todos los semestres de la institución educativa.

Finalmente es importante mencionar que las TICs son herramientas que ayudan a mejorar las situaciones didácticas dentro del aula de clase sin abusar de ellas. Los resultados obtenidos demuestran que el enfoque por competencias, la comunicación y el uso de la tecnología son factores que impactan directamente en el ámbito educativo porque a través de ellos el estudiante puede adquirir un desarrollo íntegro en su trayectoria escolar y en el campo laboral.

Palabras clave: Comunicación, Educación, Nivel Superior, Tecnología, Enfoque por competencias.

Introducción

Hablar sobre la comunicación verbal y digital dentro de la educación de Nivel Superior es un tema que resulta interesante para medir la calidad educativa de las instituciones, esto debido a que actualmente la era tecnológica ha rebasado el sentido del proceso comunicativo, donde anteriormente se gestaba la interacción física entre diversas personas para intercambiar información y construir conocimiento.

Hoy en día la comunicación digital es la herramienta más utilizada por los estudiantes quienes disfrutan de la interacción a través de diversos dispositivos móviles y mediante redes sociales o aplicaciones que ayudan a intercambiar texto, audio, imágenes y videos.

Los nuevos escenarios deben ser entendidos como visiones de posibles ambientes de aprendizaje, hoy propiciados por las nuevas tecnologías, que ayudan al diseño y la creación de entornos diferentes y adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos objetivos educativos, etc., que involucran a estudiantes, profesores, instituciones, programas, la estructura ocupacional, la comunidad, las regiones mundiales, etc. (Fainholc, 2010: 2).

En el municipio de Amealco de Bonfil, ubicado en el Estado de Querétaro la comunicación digital se ha convertido en el boom para los estudiantes de Nivel Superior. Sin embargo, en el municipio de Amealco la tecnología no es favorable porque la señal de internet es débil, lo que merma el uso de esta herramienta para aplicarla en las aulas.

El sentido de la comunicación radica en aquella interacción física donde dos o más personas intercambian información para procesarla y obtener respuestas que les ayuden a construir conocimiento. Hacer uso de la tecnología no es malo, pero existen momentos donde un mensaje enviado a través de un dispositivo tecnológico no expresa lo mismo que la comunicación verbal donde se aprecian gestos, posturas, miradas y todas aquellas expresiones no verbales que ayudan a comprender con mejor claridad el mensaje comunicativo que se emite.

Saber comunicar a través de diversas herramientas

Comunicar es una de las herramientas más importantes del ser humano porque a través de ella envía y recibe mensajes, los procesa, interpreta y retroalimenta para poder tomar acciones y decisiones con base a la información obtenida.

Villalobos (2011) comenta que todo es comunicación porque es un elemento fundamental en el ser humano para generar la interacción e intercambio de conocimiento con los demás, cuya finalidad es proporcionar una respuesta a

los sujetos involucrados para que éstos construyan aprendizaje a través de la interacción.

La acción comunicativa es de suma importancia en el desarrollo cognitivo y social del ser humano porque a través del contacto con otros sujetos se forma una opinión, actitud y conducta del contexto en el que se interactúa. Sin embargo, en el municipio de Amealco de Bonfil, los estudiantes de nivel superior presentan algunas barreras comunicativas como timidez, inseguridad y déficit de atención por el uso de las TICs, dificultando su proceso comunicativo y ocasionando que no expresen sus dudas o comentarios respecto a algún tema de su interés.

El proyecto de la comunicación para el desarrollo ha ido transitando entre el reto de trabajar el contexto, los problemas y la participación activa de los sujetos organizados en colectividades y la reflexión teórica, metodológica y técnica de estos procesos (ITESM, 2012: 2).IPN

1. Educación y Comunicación

Es importante que el educando transite por varios escenarios para forjar su aprendizaje y adquirir conocimiento nuevo para que sea capaz de resolver cualquier problema, y se convierta en un sujeto activo, donde interactúe y aprenda.

Díaz (2004) comenta que la realidad es cambiante, afirma que cada uno debe estar preparado para expresar las dudas que surgen dentro del contexto educativo, pues no es lo mismo una interrogante de un alumno a otro, cada uno cuenta con un proceso cognitivo muy diferente y aprenden de acuerdo a diversos factores, ya sea por cuestiones visuales, auditivas o a través de la práctica.

Iniciarte y Paredes (2013) comentan que con el transcurrir del tiempo, el ámbito educativo ha sido influenciado por diversos paradigmas que han señalado la forma de cómo educar de generación en generación. Con respecto a esta idea, los métodos de enseñanza han cambiado debido a que los jóvenes demandan necesidades diferentes día a día, cada generación de estudiantes tiene estilos de aprendizaje distintos, situación que provoca un cambio en la educación para atender la demanda y lograr que los educandos sean capaces de afrontar su contexto para otorgar soluciones inmediatas.

Quizás la principal característica del llamado sistema de educación superior (SES), sea su heterogeneidad, tanto en términos de la antigüedad, tamaño, oferta educativa y naturaleza de las instituciones que lo integran, como de su presencia e impacto en el territorio nacional (IPN, 2006: 2).

Es importante que dentro del nivel superior se fomente una calidad educativa apegada a tres factores principales como el objetivo planteado, es decir qué es lo que se quiere lograr con el estudiante, el resultado alcanzado que se enfoca en saber si el educando es capaz de resolver las situaciones adversas que enfrentará una vez que ingrese al ámbito laboral, y finalmente los insumos y procesos utilizados para lograrlo, situación en la que participa el docente para guiarlo y ayudarlo a construir su conocimiento por medio de prácticas, ejercicios, casos prácticos entre otros.

Hernández (2008) comenta que se busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir dichos aprendizajes. Independientemente del semestre que se curse en una institución de nivel superior, la comunicación se involucra en todos los estudiantes, desde los de nuevo ingreso hasta aquellos que están por concluir sus estudios debido a que dialogan para conocer cómo es la trayectoria escolar en la escuela, que acciones deben emprender para acreditar las materias, entre otras cuestiones.

Frade (2009) dice que cuando evaluamos dentro de nuestro salón de clases tenemos que diseñar un plan de evaluación que incluya instrumentos para identificar el desempeño en el proceso. Dicho de otra forma, una vez que se identifica el método que emplean las personas para comunicarse con los demás, se podrá desarrollar las competencias interpersonales, destacando la comunicación que permite interaccionar con el entorno social para intercambiar información, y esto ayudará a evaluar si la acción comunicativa es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en el aspecto educativo, la formación de los estudiantes debe estar encaminada al enfoque por competencias, donde se desarrolla la habilidad de enfrentar al ser humano a situaciones presentes para otorgar soluciones eficaces.

Con frecuencia se concibe a la enseñanza como la parte de las relaciones entre el sistema educativo y el alumno que conciernen a la transmisión de un saber dado, y entonces se interpreta a la relación didáctica como una comunicación de informaciones. (Brousseau, 1999: 5)

Como resultado de lo anterior, la educación debe permear la relación entre el alumno y el sistema educativo, donde el docente transmita información y logre que el educando desarrolle conocimiento. Por consiguiente, el sector educacional se ve inmerso en diversas esferas, depende mucho del nivel escolar del alumno.

Aunado a esto, el enfoque por competencias ofrece a la comunidad estudiantil un nuevo recurso para que los estudiantes aprendan y los docentes deben estar preparados con esta nueva perspectiva para comunicar adecuadamente

los conocimientos necesarios en los alumnos, y sean éstos capaces de explotar sus habilidades en los diversos escenarios que se presenten.

En el Proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. (Tuning Project, 2006: 15)

Dentro de la educación ocurre algo similar, los estudiantes prefieren pasar la mayor parte de su tiempo viendo los acontecimientos de sus redes sociales a través de diversos dispositivos tecnológicos como lap top, celular, tablets, entre otros, que prestar atención e interactuar con sus profesores dentro del aula de clases. Es necesario tener en cuenta que para seguir con el enfoque por competencias se debe aprender a aprender, los docentes necesitan actualizarse y hacer uso de las diversas competencias que se ofrecen, si se habla de tecnología existen plataformas y programas interactivos que ayudan a mejorar la calidad de las clases dentro del aula y la comunicación entre ambos sujetos cambiaría debido a la integración e intercambio de comentarios respecto a las dinámicas que se ofrecen.

1.1. Construcción de competencias comunicativas en la escuela

Pons y Serrano (2011) conciben al sujeto como un miembro activo porque depende de él construir su aprendizaje a través de la interacción con el objeto de conocimiento. A causa de esto, la educación ha dado un giro con respecto al proceso de enseñanza, ahora se busca que sea el propio estudiante responsable de la construcción de su aprendizaje.

Carreño (2009) comenta que el constructivismo redefine el lugar y “rol” de los estudiantes y profesores, pues se busca que el sujeto procese la información que recibe para convertirla en aprendizaje nuevo, y el docente funja como facilitador y asesor en el transitar educativo de los estudiantes.

De manera similar, el paradigma constructivista es uno de los más influyentes en la educación, más aún en el enfoque por competencias porque se encausa en explicar cómo es que conocen los seres humanos. Es importante hacer énfasis que el paradigma constructivista cambia el rol del alumno y profesor, el primero debe involucrarse en el desarrollo de su conocimiento y el segundo debe guiarlo para que el alumno aprenda a resolver cualquier situación e interactúe en diversos escenarios.

Dentro del Nivel Superior, el paradigma constructivista tiene gran importancia porque se busca que los estudiantes sean los encargados de construir su propio conocimiento con base en la información, ejemplos y casos que proporcionan los docentes dentro del aula de clases. Constantemente se busca

que los educandos participen en actividades que involucren sus conocimientos, habilidades y destrezas para que vayan forjando su propio conocimiento y sean capaces de afrontar los diversos escenarios educativos, sociales y laborales.

El paradigma concibe como metas principales de la educación el desarrollo moral e intelectual de los alumnos, así como que éstos aumentan sus capacidades racionales como constructores activos de conocimiento. El profesor es entendido como un guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y autoestructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta. (Hernández, 1997: 19)

Con este objetivo en mente, la postura que maneja el paradigma constructivista es clara, busca que el alumno se encargue de generar su propio conocimiento y que el docente sea un guía en el transitar del estudiante. El catedrático debe buscar diversos medios para forjar confianza en el educando, es aquí donde la comunicación interviene porque al momento en que se desarrolla la interacción se intercambia información, y se construyen mensajes nuevos para retroalimentar el proceso comunicativo.

Perrenoud (2009) resalta que para desarrollar competencias profesionales no basta con la práctica y la experiencia, sino que considera necesario hacer un enlace entre teoría y práctica para lograr el desarrollo integral del estudiante, donde el aspecto cognitivo favorezca la praxis a través de la comunicación e interacción, logrando así afrontar los diversos escenarios dentro del ámbito educativo y laboral.

1.2. El enfoque de competencias dentro del marco comunicativo

Actualmente es común escuchar hablar de enfoque por competencias dentro de la educación, donde se hace mención que se debe potenciar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos para que sean éstos quienes construyan su propio conocimiento con base a lo que saben y van conociendo a lo largo de su trayectoria escolar.

El término competencia tiene sus orígenes en el verbo latín *competere* (ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir,) el cual evoluciona en dos verbos: *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir da lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente* cuyo significado es apto o adecuado. Y *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, da lugar al sustantivo *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como al adjetivo *competitivo* (Trujillo, 2014: 3)

Las reformas educativas han ido evolucionando a lo largo del tiempo, siempre con la intención de mejorar la educación en todos los sectores, buscando modernizar la enseñanza haciendo uso de las TIC para que el alumno se

interese más en la clase, participe y se convierta en un ser activo y colabore en la construcción de su aprendizaje.

En la educación de Nivel Superior del municipio de Amealco de Bonfil el uso de las TICs merma un poco la situación educativa de los estudiantes porque la mayor parte del tiempo están en sus dispositivos móviles, y la comunicación entre ellos es a través de internet. Esta situación ha provocado que se busque medir la calidad educativa a través de la comunicación verbal y digital en alumnos de Nivel Superior donde a través de diversas preguntas se conozca la opinión respecto a la importancia de la comunicación, las TICs y el enfoque por competencias.

El propósito fundamental de la investigación es conocer por qué la comunicación ha cambiado su sentido, es decir, ahora se opta por hacer uso de aplicaciones tecnológicas para interactuar con distintas personas en diversos escenarios. Esta situación marca una pauta para saber si la tecnología favorece o no al ámbito educativo y ayuda a construir conocimiento en los estudiantes, preparándolos para afrontar situaciones presentes y futuras donde el educando demuestre el dominio de su aprendizaje y ponga en acción sus saberes, habilidades y destrezas para la resolución de problemas.

2. Método y Contexto

Esta investigación utilizó una aproximación cuantitativa haciendo uso de la técnica de la encuesta y tuvo por objeto de estudio medir la calidad educativa a través de la comunicación verbal y digital en alumnos de nivel superior. Los datos fueron aplicados y recogidos en octubre de 2016. La observación no participante se registró manualmente para analizarla y determinar el tipo de preguntas para aplicar a la muestra seleccionada de la institución educativa.

La población a la que se le aplicó el instrumento de investigación fue en una Institución Educativa de Nivel Superior, localizada en el municipio de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro con una matrícula de 129 estudiantes que estudian las licenciaturas de Contador Público y Administración. Cabe mencionar que el 33% de los educandos son hombres y el 67% mujeres, ambos de diversas edades debido a que se seleccionó todos los semestres de la institución educativa. En la siguiente tabla se detalla la situación de los educandos.

Tabla 1: Matrícula de estudiantes de Nivel Superior.

Semestre	Contador Público	Licenciado en Administración
1º	15	18
3º	14	16
5º	9	9
7º	14	12
9º	17	5
Total de alumnos: 129		

Fuente: Elaboración propia.

Se comenzó con una observación para conocer cómo se manifestaba el proceso comunicativo en los estudiantes, y después de saber la situación de la comunicación se utilizó el muestreo aleatorio simple para llegar a una aproximación más cercana sobre la importancia de ésta dentro del marco educativo. En el desarrollo de la técnica se aplicó un cuestionario con 10 preguntas que hacen énfasis en la comunicación, el uso de la tecnología y el enfoque por competencias dentro de la educación para construir conocimiento.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la observación no participante, la encuesta y el análisis de contenido que arrojó el instrumento de investigación para conocer la calidad educativa a través de la comunicación verbal y digital en alumnos de Nivel Superior.

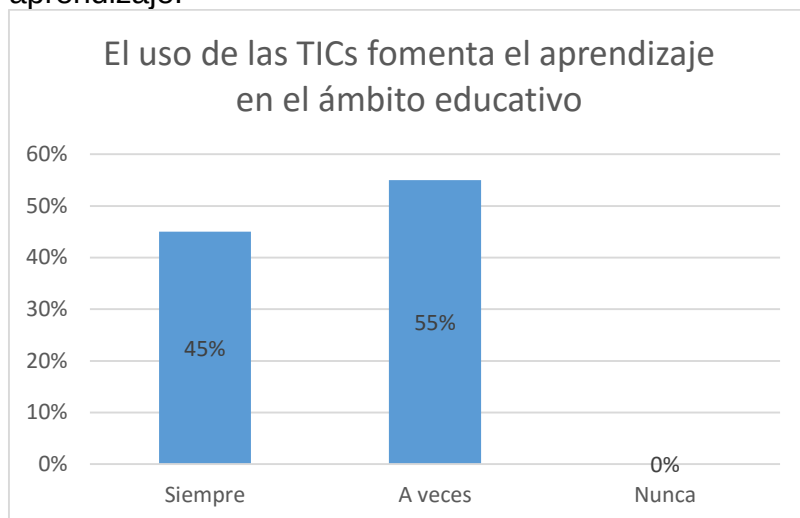
Gráfico I: Importancia de la comunicación para construir conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

De la muestra seleccionada para conocer la calidad educativa a través de la comunicación verbal y digital, 97% de las personas encuestadas afirmaron que la comunicación es un recurso importante para construir conocimiento, y el 3% restante afirma que sólo a veces se requiere de ella para generar aprendizaje.

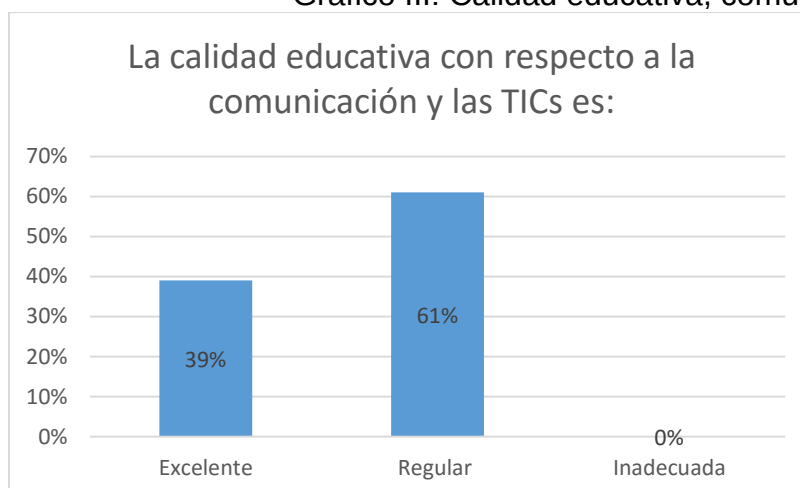
Gráfico II: Las TICs en la educación para fomentar aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al momento en qué se preguntó si el uso de las TICs fomenta el aprendizaje en el ámbito educativo el 45% respondió que siempre y el 55% afirma que a veces las TICs ayudan a la construcción de conocimiento. Este indicador nos dice que las TICs no son 100% seguras para potenciar el aprendizaje en las instituciones educativas, sino que son sólo una herramienta que ayudan a conocer una perspectiva diferente para dar respuesta a las problemáticas suscitadas.

Gráfico III: Calidad educativa, comunicación y TICs.

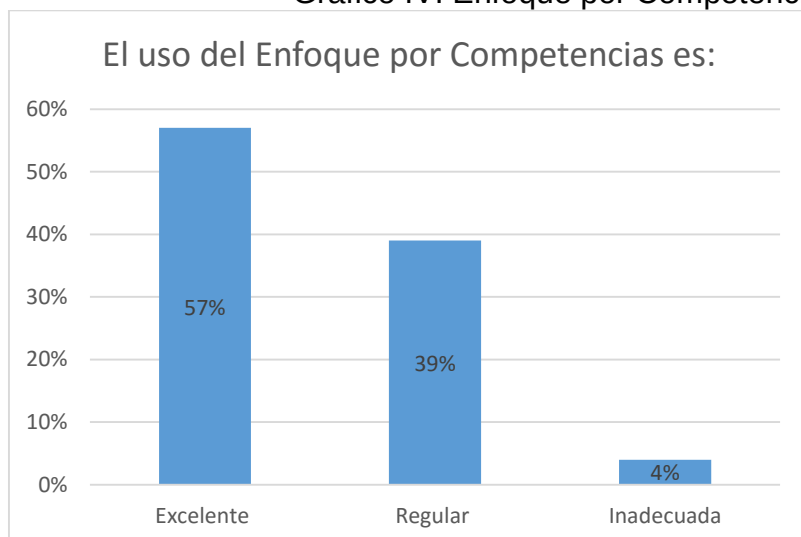


Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las instituciones educativas, la calidad es uno de los factores más importantes para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, el 39% de los encuestados respondieron que la comunicación y las TICs son excelentes para el desarrollo de conocimiento, mientras que el 61% restante

comenta que estos factores son regulares, dando a entender que en ocasiones las TICs no ayudan a fomentar el aprendizaje en los alumnos de Nivel Superior.

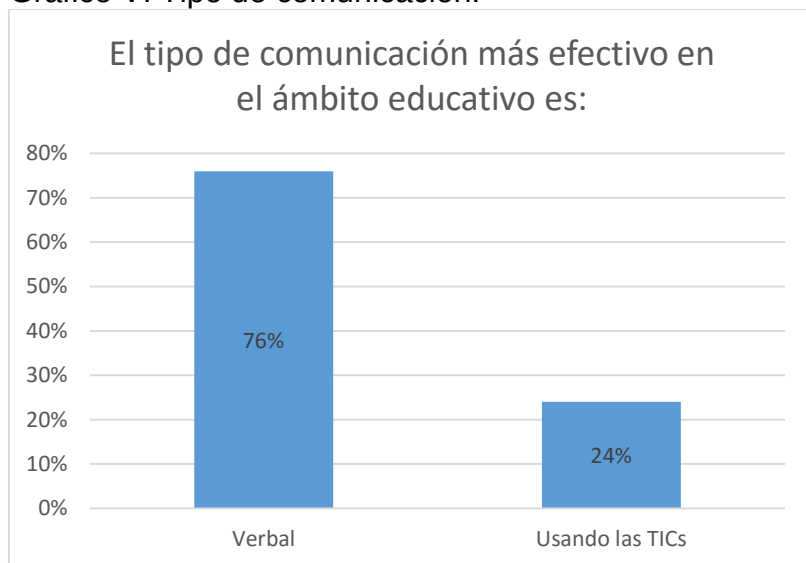
Gráfico IV: Enfoque por Competencias.



Fuente: Elaboración propia.

En la educación de Nivel Superior, el enfoque por competencias es de suma importancia para lograr que los estudiantes desarrollen sus conocimientos, habilidades y destrezas con la finalidad de que sean capaces de resolver situaciones que impacten en su presente y futuro. Al momento de aplicar el cuestionario, el 57% de los encuestados comentaron que éste enfoque es excelente, 39% dice que es regular y el 4% afirmó que es inadecuado.

Gráfico V: Tipo de comunicación.



Fuente: Elaboración propia.

Después de conocer la importancia de la comunicación, el uso de las TICs y el enfoque por competencias dentro de la educación, la población seleccionada afirmó que la comunicación verbal es más efectiva en el ámbito educativo, y el 24% comenta que la comunicación a través de las TICs es mejor para el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Discusión

Hablar de calidad educativa en Nivel Superior implica hacer un recuento de las actividades, estrategias y demás herramientas que se utilizan para potenciar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, esto con la finalidad de que al momento de su egreso, sean capaces de afrontar las distintas situaciones que se manifiestan en diversos escenarios y que demandan una respuesta inmediata.

La era tecnológica se ha convertido en un factor primordial dentro de la educación superior, sin embargo en el municipio de Amealco, que se ubica en el estado de Querétaro, el 76% de los alumnos encuestados determinaron que la comunicación verbal es más importante que la digital, sin embargo consideran apropiado e interesante hacer uso de las herramientas tecnológicas que ayudan a generar ambientes de aprendizaje dentro del aula de clases.

Tal vez la educación ha cambiado con las reformas y enfoques educativos que se viven actualmente, pero la comunicación seguirá vigente a lo largo del tiempo porque es la manera como las personas interactúan e intercambian información para construir conocimiento y utilizarlo en el momento que se presenten conflictos que requieran de una respuesta inmediata.

5. Conclusiones

La comunicación dentro de la educación siempre va a ser un factor indispensable en la formación académica de los estudiantes porque a través de ella se interactúa para intercambiar información y generar nueva que ayude a resolver cuestiones que se presenten en cualquier contexto. En el municipio de Amealco se busca que los educandos que cursan una licenciatura sean capaces de dar solución a cualquier problema que surja dentro de las esferas sociales, educativas y profesionales en las que se desenvuelve el ser humano.

Hoy, los estudiantes se enfocan en interactuar a través de dispositivos tecnológicos, mismos que utilizan dentro del aula de clases para tomar fotografías que se consideran apuntes. Sin embargo, a pesar del uso de la tecnología dentro de la educación, el docente se preocupa porque el alumno construya su conocimiento, y esto se refleja en las respuestas arrojadas por la muestra a la que se le aplicó el instrumento de investigación, donde el 88% afirma que siempre se ha buscado la construcción de conocimiento y el 12% restante dice que solo en ocasiones se hace.

La comunicación es importante para el desarrollo social y educativo del ser humano porque a través de ella se intercambia información para que el receptor sea capaz de decodificarla, manipularla y generar nuevas ideas que ayuden a resolver conflictos que estén presentes en su contexto. Esta situación se vio favorecida porque el 85% de los encuestados están de acuerdo con esta idea y solo el 15% comentó que en ocasiones la comunicación ayuda al desarrollo del ser humano.

Para concluir con la investigación quiero resaltar que el enfoque por competencias, la comunicación y el uso de la tecnología son factores que impactan directamente en el ámbito educativo porque a través de ellos el estudiante puede adquirir un desarrollo íntegro en su trayectoria escolar y en el campo laboral.

Referencias

BROUSSEAU, G. (1999). Educación y didáctica de las matemáticas. México: Educación Matemática.

CARREÑO, L. (2009). Constructivismo y Educación. Propuesta Educativa, 32, 112-113.

DÍAZ, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1, 1, 1-15.

FAINHOLC, B. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 7, 2, 1-11.

FRADE, L. (2009). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa.

HERNÁNDEZ, G. (1997). Caracterización del paradigma constructivista. México: ILCE – OEA.

HERNÁNDEZ, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos, XXX, 38-77.

INCIARTE, A., PAREDES, Í. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. Omnia, 19, 2, 125-138.

INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL (IPN). (2006). ¿Cómo estamos en educación superior? Innovación Educativa, 6, 31, 1-9.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM). (2012). Comunicación como valor de desarrollo social. Razón y Palabra, 17, 80.

PERRENOUD, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 16, 45-64.

PONS, R., SERRANO, J. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, 1, 1-27.

TRUJILLO, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10, 5, 307-322.

TUNING PROJET. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Europa: Education and Culture. Disponible en:

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

VILLALOBOS, O. (2011). La comunicación como saber. Quórum Académico, 8, 1, 5-8.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE FAVOREZCAN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS, PARA LA CORRECTA RESOLUCIÓN DE ACERTIJOS MATEMÁTICOS

*M.E. Laura Esperanza Sánchez Méndez, Universidad Simancas,
lau90215@gmail.com*

Resumen

Los numerosos intentos por diseñar diferentes programas y técnicas orientados al aprendizaje de los conceptos matemáticos elementales, revelan que existen aún grandes dudas y limitaciones sobre el conocimiento preciso acerca del aprendizaje en ese aspecto. Ante esta situación, toda propuesta de trabajo es necesariamente un intento por lograr congruencia entre los factores conocidos que inciden en el proceso de aprendizaje y los recursos técnicos y prácticos que se diseñen. En otras palabras, los avances logrados implican nuevas opciones y con ello la necesidad de modificar de manera recurrente los modelos y prácticas establecidas. Ésta dinámica, a su vez, requiere de una mentalidad y actitud dispuesta al cambio, y del compromiso que dicho cambio involucra.

La propuesta aquí presentada es el resultado de la investigación realizada a lo largo de este proyecto y que tiene como finalidad ofrecer una nueva forma de enseñanza de las matemáticas basado principalmente en el desarrollo de competencias que le sirvan al estudiante para hacer frente a las situaciones que se le presenten en su vida cotidiana.

El “Enfoque basado en el desarrollo de competencias matemáticas” tiene como objetivo fundamental rescatar el valor formativo de las matemáticas, recordando que posee un valor social ya que son necesarias para hacer cualquier actividad en la vida cotidiana; un valor instrumental, porque nos provee de herramientas de medición y obtención de resultados para cualquier tipo de problemas; y un pensamiento ordenado que ayuda a la asimilación de conceptos y fórmulas de forma secuencial.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, matemáticas, competencias, motivación.

Introducción

Estimado lector, este trabajo de investigación surge por la necesidad de conocer las formas de trabajo de los maestros en general, durante la clase de matemáticas y especialmente, las estrategias que emplean para lograr los objetivos que establecen los planes de estudio. Ya que es de conocimiento los problemas que viven en su trabajo cotidiano cuando los alumnos por diversas causas no logran cumplir los estándares o niveles esperados por los programas escolares. Cuando a pesar de los esfuerzos de maestros, alumnos y padres, el

niño fracasa, el sentimiento de frustración que aquello genera se hace extensivo a todos pero, lamentablemente, las consecuencias solo las sufre el niño.

Por tal motivo, este trabajo está inspirado en la búsqueda de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes, no sólo conocimientos o nuevas fórmulas o nuevos intentos de llegar a la respuesta correcta, se trata de –a continuación menciono los objetivos del presente trabajo- identificar qué es una estrategia de competencia matemática y cuáles utilizan los docentes en los alumnos de educación primaria; describir que es una competencia matemática; explicar la importancia del uso de estrategias para favorecer el desarrollo de competencias matemáticas; diseñar estrategias en la asignatura de matemáticas que favorezcan el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes de educación primaria; y evaluar la adquisición competencias matemáticas en los estudiantes de educación primaria que les permitan resolver correctamente acertijos matemáticos.

Con estos objetivos surge la siguiente hipótesis “Si se aplican estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de matemáticas, entonces los estudiantes desarrollarán las competencias matemáticas necesarias para la resolución de acertijos matemáticos en la escuela primaria”.

La investigación de campo se desarrolló en una escuela primaria urbana de la ciudad de Minatitlán, Veracruz. La población encuestada fue de 215 estudiantes y 21 docentes frente a grupo. A pesar de que la investigación fue no experimental, los resultados obtenidos mostraron un nuevo panorama acerca de las percepciones de estudiantes y docentes acerca de las matemáticas.

Planteamiento del problema

El sistema educativo de América Latina es un tema difícil de abordar debido a la gran cantidad de problemas que presenta, como la cobertura, calidad, gestión escolar, los altos índices de deserción, reprobación y rezago educativo. Gran parte de esta problemática se le ha impuesto al estudiante dando por hecho que él es quien tiene los problemas de aprendizaje y que por esta razón no logra mantenerse en la escuela y a la vez, culminar sus estudios. Dejando de lado otro actor importante en el proceso educativo, el docente, quien es objeto de estudio en este trabajo.

La realidad laboral para cada maestro está muy lejos de ser la imaginada durante los años de estudio en la escuela normal, al llegar a las aulas, los profesores se encuentran con una realidad que carece de servicios básicos para la enseñanza, sin embargo el nivel de motivación y estimulación con la que éste cuenta determinará el uso que le otorgue a las herramientas didácticas con las que cuenta o no dentro de su aula.

Organizar el proceso de enseñanza en un mundo cambiante, representa un verdadero reto para los docentes de cualquier nivel educativo, ya que a diferencia de siglos anteriores, el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje gira en torno a los avances tecnológicos, por lo que generar nuevos aprendizajes mucho dependen del manejo de estos últimos y el alcance que se tenga dentro del aula.

Cuando se hace la pregunta sobre qué aprendizajes promover, cómo organizar la enseñanza y cómo evaluar su desarrollo en un determinado contexto es siempre una tarea compleja en la cual se reconoce que es el docente quien debe saber cuándo, dónde y porqué utiliza dichas estrategias de enseñanza.

De igual forma, cuando se habla del proceso enseñanza y de aprendizaje se aprecia una notada preocupación por lo que se ha de enseñar, y no solo eso, sino, cómo se va a enseñar, cómo van los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan dar continuidad al proceso, de ahí parte la necesidad de que el estudiante desarrolle y aplique estrategias de aprendizaje sin la necesidad de ser guiado paso a paso por un profesor, instructor o guía; ahora bien ¿cómo se desarrolla en el proceso de Enseñanza y aprendizaje todo esto?

En el año 2014, la UNESCO realizó conferencias en países que corresponden a diferentes bloques geográficos. En lo que respecta al bloque de América Latina (A L) y el Caribe, la conferencia se llevó a cabo en Lima, Perú, en ella, los ministros de educación y representantes de países que estuvieron presentes, concluyeron que, “es necesario reforzar la estrategia regional sobre docentes y directores de escuela para que todos/as las y los estudiantes cuenten con profesores/as cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas (UNESCO, 2015)”.

El sistema educativo, en América Latina, se enfrenta al reto de buscar soluciones ante la problemática que representa la de apatía en la práctica docente, la cual se hace visible cuando los docentes no han descubierto su potencial como sujetos capaces de acompañar el aprendizaje de los estudiantes.

No se puede hablar de educación tradicional como un eslabón hacia el progreso o un modelo a seguir para alcanzar metas y objetivos propuestos a diferentes niveles tanto nacional e internacional. Como educadores al observar más allá de lo tradicional se pueden observar cambios, los cuales van desde el

proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, en la forma como llega determinado contenido a los/las estudiantes, hasta cómo ese contenido se retroalimenta y es utilizado para transformar la sociedad.

En los momentos actuales el educador tiene que tomar en cuenta que los estudiantes se caracterizan por lo que se ha denominado una mente virtual. La escuela y los docentes no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares.

Según, Caries Monereo identifica y explica algunas características de estas nuevas generaciones:

Manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas webs, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etcétera; utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que, además, no se presentan secuencialmente, sino en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos, textos, hipertextos; crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos (copiar-pegar); son relativistas por excelencia; por un lado, porque la web se actualiza permanentemente, y por el otro, porque toda información es considerada válida.

Esto implica un reto mucho más grande para el docente, ya que entonces al estar dentro de un aula debe proponer estrategias novedosas, que provoquen la atención de los estudiantes y que genere ambientes de aprendizaje, tomando en cuenta a su vez las características particulares de los estudiantes; es decir, estrategias que consideren a los alumnos como los protagonistas de su aprendizaje.

Este proyecto surge al observar los resultados de estudiantes en los siguientes parámetros: PLANEA 2015, evaluaciones diagnósticas, evaluaciones bimestrales, dificultad al resolver acertijos del Libro de Matemáticas para el alumno y en las actividades y tareas diarias.

Ante estos resultados surge la necesidad de generar este proyecto, cuya finalidad es proponer las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para favorecer el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes. Y la vez mejorar progresivamente los resultados académicos de los niños, primero a nivel grupal, luego a nivel escolar, posteriormente a nivel local y por último a nivel estatal.

En este panorama se trabajará en la búsqueda de estrategias docentes que promuevan el desarrollo de competencias matemáticas, donde alumno y maestro trabajen juntos para resolver problemas, participen en investigación y construyan nuevos conocimientos.

Para el desarrollo de este proyecto, que como se ha citado con anterioridad, se llevará a cabo en una escuela primaria, participarán los estudiantes de dicho centro educativo, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 12 años de edad. Los docentes también tendrán participación en el proyecto, el director de la escuela y, en menor medida los padres de familia.

El centro educativo “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, en donde se realizará el proyecto, se encuentra a la entrada de la ciudad de Minatitlán, es una ciudad al sur del estado de Veracruz, en México. Cabecera del municipio del mismo nombre, fue un puerto de altura a orilla del río Coatzacoalcos; en ella se establece la mayor refinería de Pemex «Refinería Gral. Lázaro Cárdenas del Río», primera y más grande en Latinoamérica hasta el año 2004.

La matriz de este trabajo gira en torno a la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias matemáticas, para tal efecto es necesario definir cada una de las variables, sin embargo no es tarea fácil ya que éstas son tan amplias que incluso varían de acuerdo a la percepción de cada autor.

García, Acevedo y Jurado (2003) conceptualizan las competencias desde dos visiones políticas distintas sobre la educación. La primera se refiere a la “eficacia y las demandas del mercado, en donde cobra relevancia el saber hacer articulado con las tendencias de la economía mundial y, la globalización; y por otra parte, la competencia se asocia a la formación integral del sujeto, en la que el saber-hacer se instala en contextos socioculturales concretos y locales y en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y su comunidad” (Solar, García, Rojas, & Coronado, 2014).

Nunes y Bryant (2005) mencionan que hace cien años se consideraba que una persona era numéricamente competente si dominaba la aritmética y los porcentajes, pero los requisitos de esta competencia en el mundo actual han cambiado, ahora implica poder entender relaciones numéricas y espaciales, y comentarlas utilizando las convenciones (es decir, sistemas de numeración y de medición, así como herramientas como calculadoras y computadoras) de la propia cultura (Cardoso & Cerecedo, 2008).

Por otro lado, una competencia matemática, según Fandiño (2006), va más allá de un saber hacer en contexto; implica también un desear hacer, lo que involucra aspectos afectivos como la volición y la actitud, se reconoce cuando

una persona ve, interpreta y se comporta en el mundo con un sentido matemático (Solar, García, Rojas, & Coronado, 2014).

Una competencia matemática significa tener conocimientos matemáticos, comprender, hacer y utilizar las matemáticas (Niss, 2003). Además distingue ocho competencias matemáticas que han sido adaptadas por el programa PISA 2009.

Al trabajar con las matemáticas, es observable una actitud de rechazo o agrado hacia éstas, por tal motivo el National Council of Teachers Mathematics (NCTM), clasifica estas actitudes en dos categorías: las actitudes hacia las matemáticas y las actitudes matemáticas. Las primeras se ven más afectadas por el componente afectivo, y las segundas por el cognitivo (Fernández & Aguirre, 2010).

Las competencias matemáticas fueron concebidas como la disposición para pensar matemáticamente; el placer y la seguridad para el desarrollo de actividades intelectuales que implican el razonamiento matemático; la capacidad de argumentar y comunicar el pensamiento matemático en forma escrita y oral; la capacidad para comprender y solucionar problemas matemáticos.

Metodología

Al hablar del alcance de la investigación es necesario recalcar que no nos referimos al “tipo” de investigación que se llevará a cabo, más bien el principio u origen que tiene el tema de estudio, por lo tanto se llevará a cabo un estudio exploratorio.

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Sampieri, 2014).

Dado que el tema de investigación, la aplicación de estrategias que permitan el desarrollo de competencias matemáticas, es un tema ya investigado y con antecedentes en casi todo el mundo, la intención de esta tesis es contribuir a la descripción de las características de los conocimientos y destrezas que necesitan los escolares para desenvolverse en la sociedad; concretar qué conocimientos y habilidades necesitan los profesores para lograr que los escolares desarrollen ese conocimiento; y principalmente qué opciones estratégicas pueden incorporarse a la educación matemática, o qué papel pueden jugar las nuevas tecnologías en el desarrollo de destrezas básicas en matemáticas por parte de los estudiantes.

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables (Sampieri, 2014).

Este trabajo aborda desde diferentes puntos de vista y contextos, el estudio de fenómenos relacionados con el aprendizaje y la comprensión de diferentes nociones matemáticas por parte de escolares, por la ausencia de estrategias adecuadas para la resolución de acertijos matemáticos, el poco uso de recursos educativos, con el tratamiento de las matemáticas en libros de texto y con la formación de profesores en el ámbito de las matemáticas.

Uno de los pasos más importantes y decisivos de la investigación es la elección del enfoque o camino que se llevará para obtener de la investigación resultados válidos que respondan a los objetivos inicialmente planteados.

El proceso de investigación que se llevará a cabo para este proyecto será cuantitativo, ya lleva una secuencia y cada etapa precede a la siguiente, por lo que es necesario llevarlas en orden y no es posible saltarlas.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Sampieri, 2014). Además, el enfoque cuantitativo posee características específicas que guían al investigador durante todo el proceso para que no pierda de vista el fenómeno o problema a estudiar.

Hernández Sampieri (2014) enumera dieciséis características principales del enfoque cuantitativo, de las cuales hemos retomado las más relevantes con este trabajo de investigación: refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación; el investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución; se construye un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis; la recolección de los datos se fundamenta en la medición; la investigación debe ser lo más objetiva posible; la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

La decisión de emplear un enfoque cuantitativo es debido a que el fenómeno de estudio ocurre dentro de una escuela, la cual se encuentra conformada por dos aspectos, los objetivos como el número de estudiantes, docentes, aulas de clases, padres de familia y autoridades educativas que se encuentran relacionadas con la escuela, y por otro lado está el aspecto subjetivo, conformado por las características específicas que poseen los estudiantes como las vivencias del núcleo familiar, las formas de pensamiento, las experiencias vividas a lo largo de su historia escolar, sus características culturales, así como las dificultades de aprendizaje que pueden presentar de manera personal y grupal.

El enfoque cuantitativo utiliza como evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.

Por tal motivo, los resultados de las encuestas del presente trabajo están basados en datos duros generados con estándares de confiabilidad y validez, que permiten tener una visión amplia de por qué ocurre el fenómeno estudiado durante la investigación.

Resultados

La encuesta se aplicó a una muestra de 215 estudiantes de la escuela primaria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” cuyas edades oscilan entre los 6 y los 12 años. Del grado de primer año sólo se consideró un grupo de los tres que existen ya que apenas están desarrollando sus nociones matemáticas, mientras que para los grados superiores como quinto y sexto se consideraron los tres grupos.

La finalidad era descubrir los conceptos, necesidades y percepción que tienen acerca de las matemáticas; pero sobre todo el papel que desempeñan los acertijos matemáticos y las estrategias que emplean sus docentes en la enseñanza de las matemáticas.

Con los resultados de las preguntas realizadas a los docentes se concluye que los docentes hacen uso de una amplia gama de estrategias para la enseñanza de las matemáticas, sin embargo pueden no ser las pertinentes para el grado escolar en que se encuentran, también la predisposición con la que los estudiantes entran a la clase puede afectar en el clima de aprendizaje que se pretende generar; el tiempo destinado es bastante largo, por un lado puede deberse a la dificultad que tienen los niños para entender el tema o al exceso

de información que se pretende manejar en un primer acercamiento a la materia.

La realidad en la escuela dista mucho de serla idónea para alcanzar los objetivos establecidos en los programas de enseñanza para la asignatura de matemáticas, los factores pueden incluso provenir de casa, pero si la hora que se destina a esta asignatura realmente se hiciera efectiva, la percepción de los estudiantes, maestros e incluso padres de familia sería diferente y los resultados motivarían al uso de estrategias que sí propiciarán el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación de campo, donde se pretendía identificar, explicar y observar las estrategias que favorecen el desarrollo de competencias matemáticas, se pueden establecer además otras conclusiones más específicas.

La mayoría de los estudiantes conceptualiza a las matemáticas como una materia que sólo puede ser aplicada dentro del aula y que la mayoría de las veces las actividades propuestas por los docentes no se relacionan con su vida cotidiana.

Los acertijos matemáticos se utilizan como herramienta de medición de nuevos conceptos o teoremas matemáticos, más que como estrategia para la adquisición de habilidades y nociones numéricas.

El docente necesita poseer desarrolladas las competencias matemáticas que pretende fomentar en los estudiantes, de lo contrario la labor educativa se dificulta y la apatía hacia la asignatura es transmitida, obstaculizando el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Cardoso, E., & Cerecedo, M. T. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-11.
- Fernández, R., & Aguirre, C. (2010). Actitudes iniciales hacia las matemáticas de los alumnos de grado de magisterio de Educación Primaria: Estudio de una situación en el EEES. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 107-116.
- González de Galindo, S., & Colombo de Cudmani, L. (2006). Estrategia didáctica en clases multitudinarias de matemáticas: Opiniones de los alumnos. *Revista Educación*, 111-131.
- Montiel, G. (2010). Hacia el rediseño del discurso: formación docente en línea centrada en la resignificación de la matemática escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 69-84.
- Niss, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. En N. M, *Proceedings of the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education* (págs. 115-124). Atenas: Hellenic Mathematical Society.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Solar, H., García, B., Rojas, F., & Coronado, A. (2014). Propuesta de un Modelo de Competencia Matemática como articulador entre el currículo, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Educación matemática*, 1-14.
- UNESCO. (2015). UNESDOC.UNESCO.ORG. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

PONENCIAS

MESA 5



HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA

Lorena Corona Martínez, UMQ, holaLoreCorona@gmail.com
Jorge Landaverde Trejo, UMQ, ieducativa@umq.maristas.edu.mx

Resumen

Este trabajo señala elementos para discutir un modelo alternativo de educación que preste atención a las necesidades de educación en una era digital que tiene visos de excluir-incluir. Se inicia con la ironía de tres modelos educativos con la intención de recuperar elementos para construir un modelo alternativo de educación basado no en el cascarón escolar, sino en las comunidades de aprendizaje. Se menciona un caso de modelo educativo de universidad argentina y otro de educación básica japonesa donde destacan el valor de los contenidos y su articulación didáctica. Mediante un esquema se distingue entre los ÁMBITOS formal, no-formal o informal; y las MODALIDADES presencial, mixta o semipresencial o virtual. Ya que, aun hoy en día, algunas personas consideran que la única manera válida de educar es la formal-presencial y que no confiable la formal-virtual. Se destaca que para la construcción de un modelo alternativo de educación, es fundamental partir de un pensamiento pedagógico que proporcione los principios psíquicos y sociopolíticos para hacer posible la dinamización del pensamiento creativo y transformador; de igual importancia se considera el desarrollo y aplicación de técnicas didácticas para facilitar los procesos de aprendizaje que estén a la medida del desarrollo cognitivo de los aprendientes. Tal es la nueva didáctica propuesta de Díaz-Barriga nueva didáctica. A manera de ejemplo, se narra la genealogía del modelo didáctico basado en prácticas diferenciadas para el aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: modelo alternativo de educación, ámbitos y modalidades educativas, nueva didáctica, modelo didáctico, prácticas diferenciadas

Introducción

Para la realización de este trabajo se ha optado por un método argumentativo denominado pragmatolingüístico, el cual tiene el propósito de estructurar el discurso en tres niveles: el nivel semántico para esclarecer el significado de los conceptos eje que, en este caso están contenidos en el título de la ponencia y son: “modelo alternativo” y “educación no escolarizada”; el nivel sintáctico donde se identifican las relaciones existentes entre varios modelos educativos; y el nivel pragmático para proponer un modelo que enlace los aciertos del pasado con los retos del presente y las posibilidades del futuro. Asimismo, se destaca que la educación escolarizada es un privilegio pero que, dadas las condiciones socio-técnico-culturales actuales, ya no satisface los requerimientos de las nuevas generaciones. Aún más, la digitalización creciente de la vida cotidiana ha dado un giro a los intereses y preocupaciones

de los 'millennials' al grado de que el 'tufo' de lo escolarizado parece reforzar el bloqueo epistemofílico ante los aprendizajes formales.

Modelos educativos

En general, un modelo educativo implica un ensamblaje de teorías y enfoques pedagógicos que da fundamento a los planes y programas de educación. Desde otro ángulo, un modelo es un prototipo o patrón conceptual que muestra la estructura y los componentes indispensables del objeto que, en el caso de la educación, son los planes de estudio con todas sus implicaciones en cuanto a diseño curricular, práctica docente, procesos de enseñanza-aprendizaje, liderazgo distribuido, estructuras (científicas-conceptuales-metodológicas-didácticas-cognitivas), actores, instituciones, legislación y normatividad. A través de la historia de la educación en México se han ido presentando diferentes modelos educativos, todos con miras a satisfacer las necesidades del contexto histórico en el que se formularon. De manera esquemática y con un dejo de ironía, podríamos plantear tres tipos de modelo educativo: modelo 'piñata'; modelo 'Ler'; modelo alternativo.

- Modelo educativo 1921: los promotores del modelo educativo 2016, caricaturizan un modelo que se remonta a la época del Presidente Álvaro Obregón quien nombró en 1921 al primer Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos. Comentan que el Modelo educativo de Vasconcelos fue diseñado para "que atendiera las necesidades de una población primordialmente rural cuyo analfabetismo era cercano al ochenta por ciento". Y lo equiparan a una piñata con siete picos o pecados capitales: por ser un modelo anacrónico, paternalista, rural, enfocado en la alfabetización y formación de maestros, en suma, un modelo esencialmente vertical y prescriptivo".
- Modelo 'Ler': que, según el actual Secretario de Educación, es el modelo educativo 2016, al cual considera como algo 'totalmente nuevo'. Claro que hay que saber leer para enterarse que existen otros modelos y reformas educativas distintas a la que sólo plantea la disyuntiva de: o 'ler' o ignorar. Según Marchesi, 2009, (en Jiménez et al, 2016) en América Latina se han emprendido tres tipos de reformas para la educación superior: la reforma de primera generación (pone énfasis en políticas, presupuesto, cobertura, eficiente uso de recursos, igualdad de acceso); la reforma de segunda generación (se enfoca en igualdad en la calidad de los aprendizajes y cambios curriculares) y la tercera reforma en la educación superior (TRESAL) a través de la educación basada en competencias (EBC) la cual requiere transformar la epistemología docente (nueva forma de articular el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA); de entender la educación, la función del conocimiento en la sociedad y su evaluación (Zabala y Arnau, 2007, en Jiménez et al, 2016).
- Modelo alternativo: es el modelo que esperamos construir desde el contexto de las bases académicas, para bien de los aprendientes de todos los niveles escolares y más allá de los muros levantados con fines de exclusión y ganancia de pocos especuladores.

Un modelo alternativo de educación, o simula ser un “borrón y cuenta nueva” o abre una ventana con la disposición de mirar hacia el horizonte y vislumbrar lo aun inexistente (actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación (Imbernón, y otros, 1999, pág. 20). Hay heridas que sanear; hay siembras que cosechar. “Ni todo es blanco ni todo es negro”. Ni todo es perenne, ni todo perecedero. Hay elementos que rescatar del pasado, por ejemplo:

Del Modelo Vasconcelos: la atención a las necesidades de la población que tenemos enfrente. Ayer era una época rural, ahora una época digital y globalizada. En aquel proyecto de Estado 1921 se incluyeron campañas de alfabetización, de formación del magisterio rural, de inclusión de indígenas y campesinos en el proyecto de nación. Ahora se consideran campañas de alfabetización digital, aunque sigue a flor de piel la formación permanente del magisterio o profesionalización de la enseñanza y seguimos con problemas de exclusión que no es justo ignorar, so pena de elevar el índice de empobrecimiento poblacional. Se vislumbra el uso de los MOOC (Massive Open Online Course, curso en línea masivo y abierto) y otras formas de auto-aprendizaje.

Del Modelo educativo 2016: primero advertir que el plagio académico es punible. Que no está permitido cortar y pegar, aunque sea poquito, sin dar crédito al autor. Tan sencillo como citar las fuentes y manifestar la intencionalidad y perspectiva desde la que se selecciona el material expuesto. Que no es un juego decir que se emprende una reforma educativa, cuando se esconde una intencionalidad perversa de verticales ajustes de cuentas laborales.

Por otro lado, podemos converger en los fines de la educación en el siglo XXI que propone el modelo educativo 2016, respecto a:

- Que la Reforma educativa realmente “dé la oportunidad para sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial.”
- Que la educación básica y media superior contribuyan a “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México”. Sin temor a ser desaparecidos o encarcelados por ejercer su derecho de libre expresión.
- Que los logros esperados al término de cada nivel educativo sean planteados desde un modelo pedagógico que comprenda la complejidad de contextos geográficos, circunstancias históricas, condiciones económicas, escenarios familiares, posibilidades laborales, estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los aprendientes, etc.
- Que el modelo educativo realmente tome en cuenta que el pleno desarrollo personal y social incluye apertura intelectual, sentido de responsabilidad, conocimiento de sí mismo y trabajo en equipo y colaboración. De esta forma, revirar de un acento en los contenidos a un énfasis en la formación de estructuras de pensamiento lógico, crítico, filosófico, científico, creativo y emocional, cuya calificación no es inmediata.

- Que el modelo educativo sustente y haga vida los principios de inclusión, de respeto a la divergencia, de apertura a la conversación civilizada, de libertad de expresión, de justicia social y de democracia razonada. Además, Tavera y Armijo (2007, en Jiménez, 2016), recomiendan que para la acertada instrumentación de cualquier reforma educativa es necesario tener presentes cuatro tiempos en tensión, cuya lógica es diferente: a) tiempo político, que define posiciones entre los involucrados; tiempo técnico-profesional, que construye conocimiento con argumentos para el cambio educativo; tiempo burocrático, que se encarga de alinear normas para evitar problemas jurídico-administrativos; y tiempo pedagógico, que sustenta el cambio necesario de los actores educativos para procesar las políticas educativas.

Casos de Modelos educativos

Según lo destaca Torres del Castillo (2013), en el caso de la Universidad Nacional del General Sarmiento de Argentina se ofrece, desde una visión transdisciplinar de la formación, un currículo organizado en torno a núcleos de problematización para la articulación y comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo. Con la finalidad de que los estudiantes logren una mayor comprensión de las relaciones entre lo estudiado y el contexto socio-político-cultural para discernir entre diversos escenarios del actuar cotidiano. Aquí es de gran ayuda el uso de las TIC en cuanto se abren nuevas posibilidades de formación con flexibilidad de horarios, especialmente para aquellos estudiantes adultos que no pueden dejar sus actividades laborales.

En cuanto a la selección de los contenidos curriculares de la educación básica, se encuentra el caso del modelo japonés llamado “Cambio Valiente”, el cual, tomando como referencia los programas educativos Erasmus, Grundtvig, Monnet, Ashoka y Comenius, se lanzó como el plan piloto Futoji no henko (cambio valiente), para el desarrollo de un modelo educativo revolucionario para efectuar un cambio radical en los programas educativos de infancia japonesa.

Es un programa de 12 años basado en tres conceptos:

Cero patriotismo, ya que se trata de formar “ciudadanos del mundo”, por lo tanto, no se vanagloria a los héroes inventados por la historia, tampoco se rinde culto a la bandera;

Cero materias de relleno, sólo se tienen 6 materias curriculares;

Cero tareas.

Dicho plan seleccionó solamente seis materias curriculares, a saber:

Aritmética de negocios. Encaminadas al aprendizaje de operaciones básicas y del uso de calculadoras financieras.

Lectura. Donde los estudiantes inician leyendo una hoja diaria del libro de su preferencia y terminan leyendo un libro por semana.

Civismo. Para inculcar el respeto total a las leyes, el valor civil, la ética, el respeto a las normas de convivencia, la tolerancia, el altruismo y el respeto al medio ambiente.

Computación. Donde se enseña el manejo de Office, Internet, redes sociales y negocios en línea.

Conocimiento de culturas y religiones. Para promover la apertura a la propia cultura japonesa, luego a la latina, inglesa, alemana, china y árabe, en preparación a visitas de intercambio en familias de diversos países, durante las vacaciones.

Idiomas. Aprenden 5 alfabetos, tales como: español, inglés, alemán, chino y árabe, además de su propio idioma japonés.

Los resultados del programa son que, a los 18 años los jóvenes: hablan 4 o 5 idiomas, conocen 6 culturas con sus alfabetos y 5 religiones (cristiana, anglicana, luterana, musulmana y budista). Logran ser expertos en el uso de computadoras y móviles como herramientas de trabajo. Leen poco más de 50 libros al año. Son respetuosos de la ley, la ecología y la convivencia. Manejan la aritmética de negocios y las finanzas.

Elementos de una educación no escolarizada

La educación no escolarizada tiene la gran ventaja de ser flexible y compatible con la educación escolarizada, pero proponiendo una nueva manera de abordaje en cuanto facilita que los aprendientes puedan enfrentar los vertiginosos cambios derivados de innovaciones científicas, tecnológicas y de pensamiento que fluyen por las redes multifacéticas.

De igual manera este tipo de educación permite cubrir la necesidad surgida por el gran crecimiento demográfico que demanda mayores y mejores oportunidades, al ofrecer una alternativa ágil, accesible y acorde a la realidad de nuestro país considerando sus limitantes. Entre sus bondades se consideran:

- La diversidad de actividades, experiencias y acciones no escolarizadas.
- La oferta de una enseñanza caracterizada por ser sencilla, espontánea y práctica.
- La apertura incluyente en cuanto que no hay límites de edad, tiempo y espacio.

Por su parte Imbernón (1999) ha propuesto la creación de “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” partiendo del hecho de que todas las niñas y los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a desertar de la auto-educación en la vida, ni les orille a negarse una fuente de trabajo digna.

Quien no desea la mejor escuela para sus hijos e hijas. Es deseable que desde la organización democrática y participativa entre todas las personas, se decida, en igualdad de condiciones, acerca de los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. En la dinámica de tales comunidades de aprendizaje es posible lograr un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, del desarrollo de competencias ampliadas y valores como el de la solidaridad. Loable sería que desde las comunidades se pudiera

proporcionar el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales del propio contexto, combatiendo prejuicios y posibilitando la diversidad desde la equidad en oportunidades educativas y laborales.

“Los protagonistas de estas transformaciones están haciendo posible que afrontemos la entrada en el nuevo milenio no solo con sensaciones de crisis, incertidumbres y desánimos, sino también con prácticas y teorías que realizan transformaciones educativas igualitarias en la sociedad de la información” (Imbernón, y otros, 1999, págs. 25-26)

Además, es importante puntualizar que se da la tendencia a identificar la educación no escolarizada únicamente como entornos virtuales, internet, TIC, cosa que no es así. Toda esta tecnología simplemente proporciona herramientas que pueden servir para aprender, enseñar e, incluso, evaluar, pero no lo es todo, ni es lo único. La educación no escolarizada es un buen pretexto para salir del sedentarismo, del encierro con mesas y sillas, de los espacios reducidos de concreto dotados de WIFI, para vivir el aprendizaje en la vida, permitir a los aprendientes salir a la naturaleza a jugar, a correr a observar y entonces devolverles su derecho de conocer, disfrutar, cuidar y aprender de ella.

Es necesario desenmascarar el imaginario de que no existe aprendizaje fuera del sistema escolarizado e intramuros. Máxime que las necesidades de alfabetización digital en nuestro país requieren de otras formas para ser cubiertas, diferentes de las formales que excluyen a un alto porcentaje de población empobrecida a consecuencia de políticas neoliberales que aplastan los derechos humanos de muchos, en favor de unos pocos neocolonizadores de nuestras tierras.

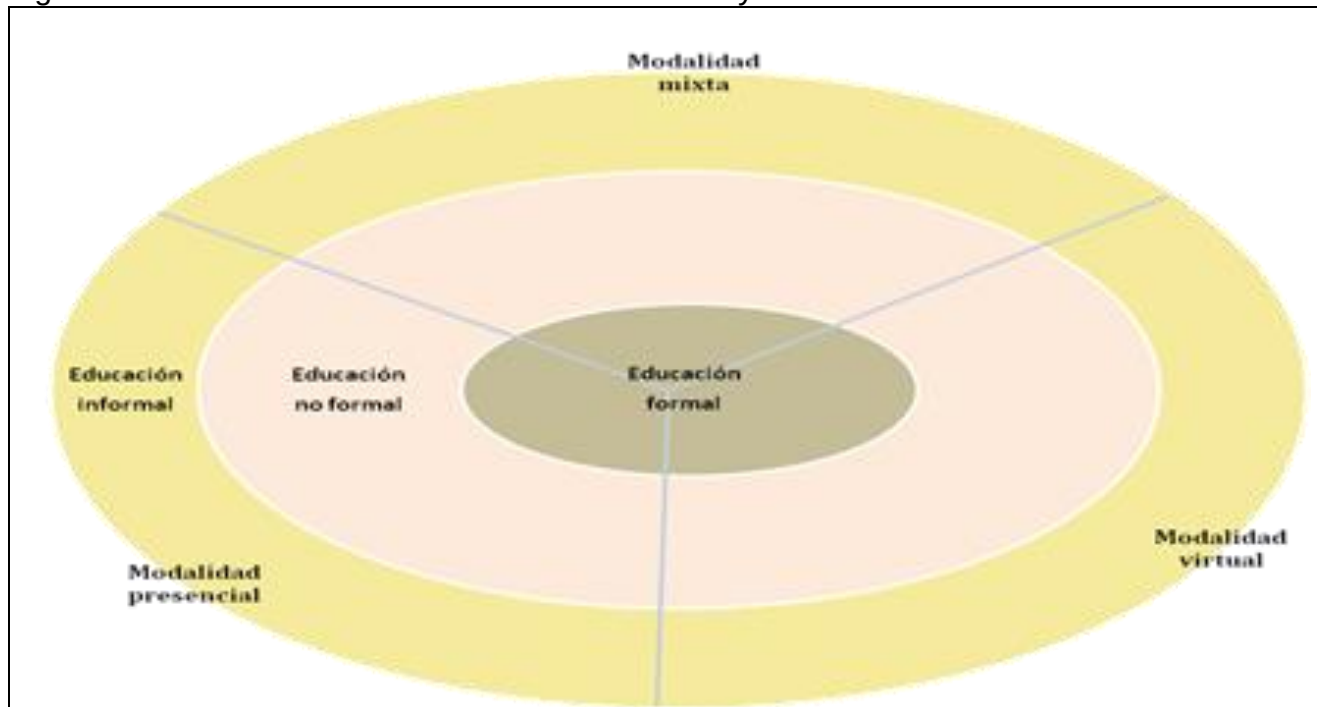
Para hacer realidad la pregonada “igualdad de oportunidades educativas, Torres del Castillo (2013) explicita que aquí se trata de una “igualdad no solo en el acceso al sistema escolar sino a las oportunidades de aprendizaje y desarrollo por fuera de éste (...) “una sociedad educada es una sociedad autoeducada, curiosa, que duda, que pregunta, que busca, que investiga, que se autodesafía, que lee y escribe, que enseña y aprende todo el tiempo.” Asimismo, comenta que la educación no es una escalera de certificados sino un contexto que pudiera ofrecer la ciudad educativa diseñada con toda una infraestructura para brindar oportunidades de cultivarse integralmente. Cabe cuestionar el tipo de pedagogía vigente en las escuelas públicas y privadas que se aferra a visiones enciclopedistas anquilosadas en el pasado, que promueve la repetición memorística sin importar la comprensión, es decir, exigiendo comportamientos irracionales que orillan a conductas reactivas las cuales, no pocas veces, derivan en comportamientos patológicos. “Una educación que atrofia el sentido y el placer de aprender, que deja huellas indelebles sobre la matriz de aprendizaje de niños y jóvenes, es una educación que hace más daño que beneficio. La verdadera innovación en educación es la que penetra en el cómo se enseña y cómo se aprende, asumiendo la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión como centrales. Mientras esta ruptura no se dé, todo lo demás son cuentos” (Torres del Castillo, 2011).

En cuanto a la realización de cambios en el modelo o diseño de un modelo alternativo es indispensable el involucramiento de los docentes ya que ellos son los dinamizadores principales del sistema educativo, sea este en modalidad presencial, mixta o virtual y se ofrezca en ámbitos formal, no formal o informal (Ver Figura 1). Dichos cambios requiere, en primer lugar, de una planeación a través de un trabajo colaborativo entre los académicos y los administrativos, lo cual requiere de un liderazgo directivo distribuido, esto es, compartiendo funciones y aprovechando habilidades expertas de los diferentes actores educativos.

Para el logro de todo ello es prioritario el énfasis en la formación de docentes sólidamente fundamentada, articulada y adaptada a las necesidades del sistema educativo y con participación proactiva en las reformas educativas desde las bases y en profundidad.

Antes de la era digital, solo era oficialmente válida la modalidad presencial en ámbitos formales. Con el arribo de las TIC se ha validado el aprendizaje electrónico –e-learning-, ya sea combinando las modalidades presencial y virtual –blended learning, b-learning-, esto es, la modalidad mixta que combina las ventajas del aprendizaje digital con lo mejor de la relación presencial y, una tercera que es la modalidad virtual que permite hacer uso de todo tipo de dispositivos móviles –mobile learning, m-learning-. En forma paralela con la finalidad de favorecer la autoeducación para incrementar la autonomía y responsabilidad de la persona en relación con su propio ritmo de aprendizaje en la vida se abre la educación del ámbito formal (estructurada, con tiempos determinados por instituciones educativas, legitimadas por el estado), ámbito no-formal (estructurada, con tiempos determinados por asociaciones o contextos laborales sin necesidad de ser legitimada por el estado), y ámbito informal (no estructurada, con duración ilimitada a lo largo de la vida).

Figura 1. Modelo de interacción entre modalidades y ámbitos educativos



Fuente: elaboración propia a partir de García Amilburu, M. y J. García Gutiérrez (2012).

Tanto un modelo alternativo de educación escolarizada como uno de educación no escolarizada, ambos requieren priorizar dos vertientes interconectadas: Una vertiente que alimente a una visión fundada en el pensamiento pedagógico que, aunque abstracto por referirse a principios filosóficos psicológicos y sociopolíticos, es disparador del pensamiento creativo y propositivo; de manera sincrónica.

Otra vertiente que aplique una serie de técnicas didácticas mediadoras entre las estructuras abstractas de la investigación tecno-científica y de las ciencias sociales, humanidades y culturales y las secuencias facilitadoras del aprendizaje tomando en consideración las etapas de desarrollo de los esquemas mentales de los aprendientes.

Desde la antigüedad, el pedagogo socrático era aquel hombre amante de la sabiduría, que preparaba a los futuros gobernantes a ejercer su liderazgo ciudadano a partir del principio inscrito a la entrada del templo de Apolo en Delfos referido al conocimiento de los propios límites del “sí mismo”. Asimismo, el pedagogo se encargaba de llevar al educando a la didaskaleia donde los didactas enseñaban al educando a leer, a escribir, a aplicar principios de aritmética y geometría.

Actualmente, la complejidad de la vida actual exige del perfil docente tanto la parte pedagógica como la parte didáctica, aunque no de manera exclusiva. En cuanto a la perspectiva pedagógica, el docente requiere no solamente de conocimientos filosóficos, antropológicos, psicológicos y sociopolíticos, sino de un sentido de discernimiento que asegure la congruencia y armonía entre lo que conoce y lo que hace con ese conocimiento, esto es, cómo lo comparte con los educandos y cómo lo aplica en su vida cotidiana. Por lo que atañe a la perspectiva didáctica es precisamente el desarrollo de estrategias educativas relacionadas con el cómo de la educación.

Cabe señalar que la tendencia tecnocrática-eficientista actual pone énfasis en las dimensiones tecnológicas, científicas y, sobre todo, económicas del conocimiento. Bajo esta tendencia se ha caído en los vicios provocados por las pruebas masivas que ponen énfasis en la memorización y en el uso de la información para resolver problemas que no tienen conexión con la vida cotidiana del estudiante en su contexto local.

De ahí la propuesta de Ángel Díaz Barriga (2017) respecto a una Nueva Didáctica que:

Destaque “el papel que tiene el deseo en el aprendizaje, la necesidad de que los alumnos asuman la tarea de aprender como un proyecto personal, el reto de crear el enigma como forma de trabajo educativo, y sobre todo la necesidad de respetar la voluntad del estudiante en el trabajo de aprender” (Meirieu, 2002, en Díaz Barriga, 2014).

Supere la mimetización del proyecto curricular con los objetivos conductuales de los planes y programas de estudio por competencias, mediante la distinción entre aprendizaje comportamental (proporciona evidencia inmediata y medible) y formación actitudinal de corte humanista (procura acciones de largo plazo, difícil de medir).

Que, en vez de elaborar programas desde el enfoque de competencias productivista, se elaboren programas desde el enfoque de competencias como DESARROLLOS. Díaz-Barriga cita el caso del desarrollo de la competencia lectora que evoluciona durante toda la vida de manera cualitativa, que presenta la posibilidad de diferenciar los niveles de comprensión y los procesos de análisis, síntesis y evaluación. Lo cual no es posible reducir a la capacidad de leer un número de palabras por minuto, ya que cada disciplina ofrece contenidos con diverso grado de abstracción, esto es, rasgos epistémicos distintos.

Que cuando se construyan los programas de estudio desde un enfoque de competencias se asuma que no hay desarrollo de competencias donde no hay saberes básicos. En el orden académico se da diversidad de competencias: unas disciplinarias (materias como biología, química, matemáticas), otras transversales (lectura, escritura, comunicación) y otras de integración.

Que no puede haber un desarrollo complejo (competencia) donde no existe una graduación en los procesos que demanda el aprendizaje (“graduación cognitiva” desde la perspectiva piagetiana). De donde se desprende que el objeto de la didáctica es: “analizar las condiciones que se requieren para

construir ambientes de aprendizaje en el contexto de la formación de los alumnos”.

Que la perspectiva de la formación engloba “una concepción del ser humano como algo integral, que cumple no sólo una necesaria función social, sino que también se encuentra inscrito en la exigencia de construir el sentido vital de su existencia, su ser y su estar en el mundo que habita. Ello remite a la perspectiva humanista de la educación que nunca debió ser desplazada por los diversos proyectos educativos” (Díaz-Barriga, 2014).

Que considerando las competencias como desarrollos mediante los cuales se articulan ‘saberes’ con ‘saberes hacer’ para resolver problemas significativos, cabe la posibilidad de plantear como objeto de estudio un PROBLEMA-EJE que requiere procesos de construcción conceptual, recuperación de experiencias subjetivas y desarrollo de habilidades y destrezas durante la movilización de recursos procedimentales y actitudinales, creando interacción continua entre situaciones y recursos (Snyders, 1972, en Díaz-Barriga, 2014). En la construcción de un problema-eje durante un curso se puede subdividir una secuencia didáctica en etapas que van desde la recuperación de lo conceptual-experiencial, la vinculación de una serie de saberes y saberes hacer hasta llegar a ensamblajes de conocimiento aplicable. Todo con la finalidad de “educar en la vida y no para la vida”.

Elementos de un modelo alternativo de educación no escolarizada

Sin pretender hacer una exposición exhaustiva de los componentes mínimos del modelo alternativo de educación no escolarizada, a manera de pinceladas, partiendo de la experiencia en la práctica docente reflexionada destaquemos, para iniciar el debate, los siguientes elementos:

Poner el énfasis, más que en contenidos hegemónicos, en la promoción actividades didácticas que induzcan a la estructuración del pensamiento complejo. Retomando los principios metodológicos de la pragmalingüística y de la teoría comunicacional, promover la metacognición (toma de conciencia de los propios procesos de auto-aprendizaje que suceden dentro y fuera de los esquemas cognitivos de cada aprendiente) y la cohesión-coherencia-congruencia del discurso oral y escrito (deslinde entre dimensión semántica, dimensión sintáctica y dimensión pragmática del lenguaje). (cf. Landaverde, 2013).

En vez de buscar resultados inmediatos, respetar los procesos cognitivo-afectivos en tiempo, tono y estilo personales mediante el diseño de actividades dosificadas y apropiadas a cada etapa del procesamiento cognitivo de tal forma que disparen prácticas que realmente conduzcan a aprendizajes profundos por su impacto cognitivo-afectivo.

En el caso del aprendizaje de otras lenguas, Van Patten (1992, en Landaverde, 2008) critica el modelo de enseñanza que ignora el interlenguaje (lenguaje puente que el aprendiente construye como andamiaje para transitar de la lengua materna a la lengua meta del aprendizaje) e impone una práctica de producción de lenguaje sin sentar las bases suficientes, lo cual condena al aprendiente a fracasar minando su autoestima. De ahí que Van Patten

proponga ir paso a paso, iniciando con una toma de conciencia de que no todo lo que el enseñante propone de insumo es digerido por el aprendiente, sino que ese insumo es filtrado con estrategias de procesamiento que a menudo son erróneas. Entonces dicho autor propone el diseño de actividades didácticas que realmente ayuden al aprendiente a procesar el lenguaje nuevo por pasos: 1) enfocando su atención en la conexión que existe entre la forma y el significado; 2) una vez entendido el significado proporcionar actividades basadas en la producción de la forma lingüística, o sea, inducir al aprendiente a 'hacer algo' con el insumo (pasar de actividades referenciales como las que implican una sola respuesta, hasta las actividades afectivas que involucran al aprendiente al expresar su opinión u otras cuestiones personales) (cf. Landaverde, 2012, pág 58s).

Yendo un poco más allá del modelo de Van Patten, aquí proponemos el Modelo didáctico de prácticas diferenciadas para el aprendizaje de lenguas como un paradigma de didactización basado en la metacognición y la autoafirmación del "sí mismo" como auto-aprendiente en la vida dentro y fuera de las instituciones socioeducativas. Para que las prácticas diferenciadas sean exitosas y conduzcan del análisis racional hasta la síntesis deliberadamente deseada, se precisa de la labor artística de didactización que consiste en ingeniárselas para pasar de las estructuras científicas-tecnológicas-estéticas de investigador, a las estructuras conceptuales del pedagogo, luego a las estructuras metodológicas del didacta, tomando en cuenta las estructuras cognitivas de los aprendientes. La magnitud de tal encomienda sería totalmente abrumadora si la pretendiera realizar un docente de manera aislada, de ahí la necesidad del trabajo académico colaborativo (Ver Figura 2).

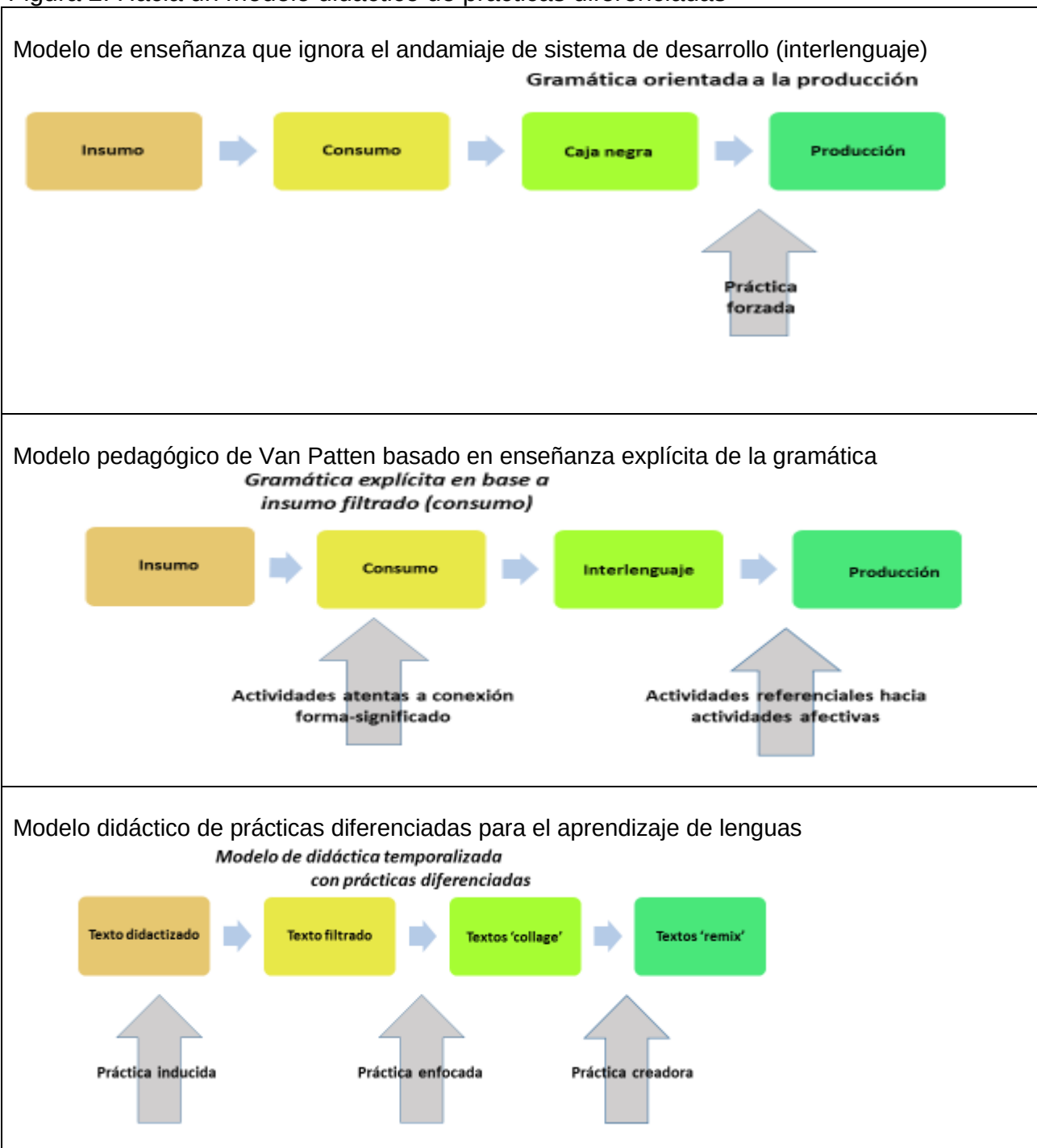
Para promover una cultura exenta de plagio, es recomendable formular con precisión las instrucciones para realizar tareas escolares o extraescolares y señalar la importancia de comprender el sentido de las mismas con precisión. Volviendo al esquema del Modelo didáctico de prácticas diferenciadas:

Las actividades que se diseñen para provocar una práctica inducida por parte del aprendiente, promueven la imitación. Desde ahí conviene enseñar a entrecomillar, luego a citar.

Más adelante, en las actividades que se diseñen para promover la práctica enfocada, igualmente se analizan patrones o modelos gramaticales (fórmulas en el caso de la Física) que sirven de estructura fundamental para luego construir las propias enunciaciones. En esta segunda etapa juega un papel fundamental el respeto por el interlenguaje que es transitorio y que requiere de tiempo para mutarse en algo cada vez más cercano al lenguaje meta. Es, como dar los primeros pasos, tambaleante e inseguro.

Finalmente, al diseñar actividades para dinamizar la práctica creadora, se promueve el paso de la heteronomía a la autonomía en el uso del nuevo lenguaje. La imitación cede su lugar a la creación. Fuera entrecomillados. Se va dejando atrás el andamiaje provisional del interlenguaje.

Figura 2: Hacia un modelo didáctico de prácticas diferenciadas



Fuente: propia basada en Landaverde, 2012.

A manera de cierre

En el recuento de los diferentes aspectos mejorables de ciertos modelos educativos circundantes se han podido observar aciertos y desaciertos. Se han revisado propuestas para una mejora de modelos educativos escolarizados. El esquema que distingue los ámbitos (formal, no-formal, informal) de las modalidades (presencial, mixta, virtual), intenta dejar atrás los prejuicios que, al confundir ámbitos con modalidades, satanizan la educación no escolarizada al considerarla en los extremos de la informalidad (aunque sabemos que se requiere de autonomía para tener éxito en la educación informal en la vida) y no presencial (se requiere de habilidades de auto-aprendizaje de alta calidad). El hecho de referirnos a un modelo alternativo no escolarizado tiene visos de utopía, en el sentido en que Tomás Moro le daba a la palabra: “The Utopia is not, like Plato’s Republic, a serious account of an ideal or even a possible Commonwealth. It aims, in what was More’s favorite mode, to use irony, wit, and satire as a means of making men see what is good and true. This happens nowhere. (The Oxford Anthology of English Literature Vol. I:555, en Landaverde 2006). (La Utopía no es, como en la República de Plantón, una narración formal de un ideal o un bienestar posible. Se propone, en lo que era el estilo favorito de Moro, hacer uso de la ironía, el ingenio y la sátira como un medio para hacer ver a la humanidad lo que es bueno y verdadero. Esto ocurre en algún lado.) En el momento en que lo vislumbramos, estamos haciendo que ocurra. Si vislumbramos la ciudad educativa estamos dándole entrada a su existencia. El modelo educativo alternativo no escolarizado está llamado a romper los moldes de la formalidad que encadenan el conocimiento y el aprendizaje a ámbitos que llegan a constituir ‘celdas’ de represión para infantes y jóvenes que derrochan vigor y capacidad interrogadora. Motivo por el que ‘deben ser paralizados para ‘disciplinarlos’ y ‘deformarlos’ de modo que todos se ajusten al molde de la homogeneidad. Se trata de aniquilar la ‘loca de la casa’, negar la posibilidad de la divergencia en el pensar, evadir la argumentación... Ya lo recomendaba Pierre Bourdieu cuando estuvo en el ministerio de educación francés que se manejaran contenidos mínimos como instrumentos disparadores de pensamiento crítico y creativo. Ahora lo señala Ángel Díaz Barriga al tolerar una educación basada no en competencias a secas sino en DESARROLLO de competencias, haciendo la distinción entre competencias disciplinarias, transversales y de integración. Para lo cual, en la construcción de programas de estudios con ese enfoque sugiere el ‘problema-eje’ como organizador de secuencias didácticas para articular ‘saberes’ con ‘saberes-hacer’ en la solución de problemas significativos para el educando.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. (IISUE-UNAM, Ed.) Perfiles, XXXVI(143), 142-162.
- García A., M. G. (2012). Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones. UNED.
- Imbernón, F., Bartolome, L., Flecha, R., Gimeno Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., . . . Tortajada, I. (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: GRAÓ Biblioteca de Aula.
- Jiménez Galán, Y. I. (2016). De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? (IISUE-UNAM, Ed.) Perfiles Educativos, XXXVIII(154), 20-40.
- Landaverde T., J. (2012). Aprendizaje de lenguas mediante contenidos digitales. En E. Ruiz-Velasco S., Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Innovación Educativa (págs. 53-82). México: Díaz de Santos - UNAM Posgrado - CONACYT.
- Landaverde T., J. (2013). La otra historia... pedagogía y discurso. Bloomington, Indiana: Palibrio.
- Landaverde Trejo, J. (2006). Tesis sobre el diseño de contenidos digitales para promover el aprendizaje de lenguas. México, D.F.: UNAM.
- Landaverde Trejo, J. (2008). Aprendizaje de lenguas mediante contenidos digitales. Santiago de Querétaro: Ediciones UAQ.
- México, S. d. (2016). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa SEP. México: SEP.
- Torres del Castillo, R. M. (2011). OTRAEDUCACION. Obtenido de Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política: <http://otra-educacion.blogspot.mx/2011/01/los-espejismos-de-la-innovacion-en.html>
- Torres del Castillo, R. M. (2013). OTRA3DUCACION. Obtenido de Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política: <http://otra-educacion.blogspot.mx/2013/04/escolarizado-no-es-lo-mismo-que-educado.html>

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO COMO FACTOR PARA LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE REDES DE APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DEL AULA. EL CASO DE LA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE DE LAS SECUNDARIAS MARISTAS DE BAJA CALIFORNIA

Eduardo López Martínez, Instituto México de Baja California
lalopezmtz@gmail.com

Resumen

Una de las características del liderazgo pedagógico de los directivos implica el impulso a proyectos innovadores impacten en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la mejora de la calidad educativa de la escuela. Un ámbito de impacto de dichos proyectos es la creación de ambientes de aprendizaje que integran Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Estos proyectos generan experiencias más allá del aula y de la propia comunidad educativa. En ese aspecto, este trabajo da cuenta de la creación de una red de aprendizaje entre cuatro secundarias maristas de Baja California, a través de la creación de un Comunidad de Aprendizaje Virtual, liderada por integrantes de los equipos directivos de cada escuela. El método con el cual se aborda la investigación es un estudio de caso y para conocer el manejo de las condiciones de implementación y las habilidades del equipo directivo se utiliza la observación participante, acceso a los registros y entrevistas con los participantes. Al desarrollarse el proyecto en espacios sincrónicos y asincrónicos los instrumentos son la entrevista estructurada virtual. Los resultados son parciales ya que el proyecto está en desarrollo, pero se puede afirmar mediante algunos hallazgos encontrados, que demuestran la importancia del equipo directivo para desarrollar redes de aprendizaje, debido a que pueden centrar su liderazgo pedagógico en proyectos a mediano y largo plazo en conjunto con sus estudiantes y maestros, además de poder adecuar las condiciones curriculares e instrumentales de la institución para el desarrollo de la experiencia.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, comunidad virtual de aprendizaje, red de aprendizaje, gestión pedagógica.

Introducción

El liderazgo pedagógico es una característica de la gestión directiva en los equipos directivos y tiene la finalidad de buscar experiencias y espacios que permitan fortalecer la calidad educativa de las escuelas y mejorar el logro de los aprendizajes en los alumnos. La demanda de experiencias más pertinentes a la realidad en que viven niños y jóvenes, en la cual se busca adaptar modelos

pedagógicos que tomen en cuenta nuevos ambientes de aprendizaje y la inclusión de recursos que faciliten el acceso y difusión de la información, pero principalmente, que existan estrategias didácticas que puedan convertir esa información en conocimiento. Lo anterior exige que los procesos educativos vayan orientando a los estudiantes a convertirse en apéndices permanentes, es decir, que desarrollen la capacidad de aprovechar cada experiencia como una situación de aprendizaje. García (citado por Gairín, 2006, p. 44), señala que en el diseño de cualquier experiencia de aprendizaje innovadora, se debe situar a las personas en el centro del aprendizaje, además de permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, para poder realizar trabajo colaborativo. Facilitar los cambios institucionales para avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y desarrollar las herramientas que favorecen los entornos modernos y flexibles para el aprendizaje.

Una opción es la creación de redes de aprendizaje por medio de Comunidades de Aprendizaje Virtuales (CAV), esta actividad ayuda a explorar la manera en que los equipos directivos de diferentes escuelas, interactúan y producen un proceso colaborativo y dialógico en el diseño compartido de experiencias de aprendizaje. Por otro lado, este tipo de proyecto favorece el estudio y comprensión de las actitudes de los estudiantes cuando deben de poner en juego sus habilidades y la motivación cuando les corresponde interactuar con otros compañeros para realizar proyectos que trascienden el aula, el tiempo escolar y la propia comunidad educativa.

Planteamiento del Problema

El liderazgo del equipo directivo

De acuerdo a la investigación en el campo de la gestión directiva y el liderazgo pedagógico, señalan que las escuelas mejoran considerablemente, cuando sus equipos directivos dinamizan los procesos de aprendizaje, se desarrollan, superan retos y clarifican su visión educativa (Bolívar, 2015).

La gestión directiva en las instituciones educativas se organizan en cuatro dimensiones: la institucional, que engloba entre otras cosas, las políticas, las normas, las formas de organización, la estructura y los documentos filosóficos que definen la visión y los fines, las relaciones con las autoridades educativas o de otra índole; la administrativa, se enfoca al manejo de los recursos humanos, materiales, financieros, distribución de tiempos y espacios, presupuestos, etcétera; la pedagógica, que está centrada en el aprendizaje, los planes y programas, los estilos de enseñanza, el desarrollo de los profesores, los procesos metodológicos, la planificación, la evaluación, el manejo del currículo, etcétera y finalmente la comunitaria, que se centra en la relación que la escuela realiza con las familias, el entorno y todas aquellas organizaciones que se relacionan con el proceso de gestión escolar (UNESCO, 2011). Por su parte, Bolívar (2010b), argumenta que cuando la función directiva se centra primordialmente en la gestión administrativa, “las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumno quedan diluidas”, ya que existe una saturación de tareas “burocrático-administrativas que impiden el ejercicio del liderazgo

pedagógico” (Weinstein, citado por Bolívar 2010b, p. 13). De tal forma que se debe poner especial atención a lo que el mismo Bolívar llama “liderazgo para el aprendizaje”, que tiene como eje el proceso de mejora en cual se vinculan el nivel de logro en el aprendizaje del alumno con los resultados de la escuela. De acuerdo a Cariego (citado en Rodríguez-Molina, 2011, p. 255) este liderazgo “conlleva un trabajo de gestión y otro de enseñanza”. Estas tareas están orientadas a mejorar el logro educativo de los estudiantes y a elevar la calidad académica del colegio.

Varias investigaciones coinciden que las características del liderazgo para el aprendizaje que deben desarrollar los equipos directivos son las siguientes: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilidad común por los resultados, resolver problemas complejos y fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. (Robinson; Macbeath, Swaffield y Frost, citados por Bolívar 2010b, p. 15).

Además, Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008) señalan que en diversas investigaciones se han demostrado que el papel del liderazgo del equipo directivos tiene efectos significativos en la calidad de la organización escolar y en el logro académico de los estudiantes. Ya que el liderazgo pedagógico se entiende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” Leithwood, (2009, p. 20). Lo anterior debe impactar en el desarrollo de mejores condiciones organizativas y profesionales que favorezcan la mejora del aprendizaje del alumnado, así como la adaptación a los cambios educativo (Esteves y Sánchez, 2017).

Uno de los cambios educativos que tiene una alta injerencia en la gestión pedagógica de los equipos directivos, se centra en visualizar nuevas propuestas para el desarrollo curriculares en el diseño y gestión de ambientes de aprendizaje, así como esquemas de trabajo colaborativo a través de redes de aprendizaje virtual muchos de estos esquemas mediados por recursos tecnológicos. Sosa y Valverde (2015, p. 79), hacen una recopilación de varias investigaciones que señalan la “importancia de la liderazgo del equipo directivo es una condición necesaria para lograr el cambio y la innovación con TIC” (Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Vanderlinde, Dexter y Van Braak, 2012; Vanderlinde y Van Braak, 2010; Vanderlinde, Van Braak y Dexter, 2012; Wong, Li, Choi y Lee, 2008).

De la misma forma, otros estudios señalan la importancia que adquiere la realización de iniciativas y proyectos innovadores con la presencia de equipos directivos dinámicos y concienciados con el uso de las tecnologías (Alonso et al., 2010; De Pablos, Colás y González, 2010; Gargallo et al., 2004, citados por Sosa y Valverde (2015, pp. 79-80).

La influencia del liderazgo pedagógico del equipo directivo para una gestión de procesos pedagógicos impacta al establecer una visión eminentemente centrada en el aprendizaje. La relación entre el desarrollo de proyectos innovadores y el campo de las nuevas tecnologías ha sido un espacio que favorece en los estudiantes la adquisición y desarrollo de competencias para aprendizaje, al poder acceder a la información para transformarla en conocimiento. Gairín (2006, pág. 43), propone como una respuesta para enriquecer las dimensiones pedagógicas más allá del aula, es la conformación de Comunidades Virtuales de Aprendizaje, que son “una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas”.

El diseño de experiencias innovadoras relacionadas con el aprendizaje, puede proyectarse por medio de la creación e implementación de redes de aprendizaje que “son entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información (Berlanga y Sloep, 2011). La transformación de las prácticas educativas puede y debe trascender los espacios físicos, así como las relaciones cara a cara. Esto permite incursionar en espacios de aprendizaje y de relación de tipo acrínicos y sincrónicos. Jacqueline Viveros (2010, pp. 3-4), citando a Díaz y Morfín, señala algunos elementos que caracterizan a una Comunidad de Aprendizaje como: grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno, tienen un interés común de aprendizaje, disposición para compartir experiencias y conocimientos, establecer procesos de aprendizaje, incluyen la innovación y el desarrollo de capacidades, entre otros.

Comunidades de Aprendizaje Virtual

A Howard Rheingold (1993, pág. 5), citado por Silvio (1999) y Sotelo (2009), se le atribuye el término “comunidad virtual”, donde señala que son “...agregaciones sociales... para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio”. Por su parte, Rodríguez (2007), rescata del trabajo de Hunter (2002), la definición de una Comunidad Virtual de Aprendizaje como: “un grupo de personas que interactúan entre sí, aprendiendo del trabajo de las otras y proporcionando recursos de conocimiento e información al grupo en relación a temas sobre los que hay un acuerdo de interés mutuo. Una característica definitoria de una comunidad virtual en este sentido es que una persona o institución debe de ser un contribuyente a la base de conocimiento en evolución del grupo y no solamente un receptor o consumidor de los servicios o base de conocimientos del grupo.”

Rebollo et al. (2012), citando a Coll, Bustos y Engel (2007), indica que las Comunidades de Aprendizaje Virtuales, tienen como objetivo “un determinado contenido o tarea de aprendizaje que se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses o de participación, utilizan los recursos ofrecidos por la virtualidad”. Pineda, et al. (2013), añade la capacidad

que tienen para “promover y mantener el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, con el propósito compartido de mejorar el aprendizaje de éstos”. Finalmente el concepto que maneja Balmaceda (2012). Sobre la combinación de los espacios asincrónicos y presenciales que se pueden generar al desarrolla este tipo de Comunidades de Aprendizaje, resalta los beneficios que el estudiante puede adquirir como “construir confianza y coordinarse con sus compañeros, compartir su experiencia, pedir ayuda, generar nuevas interpretaciones de sí mismos y sus formas de aprender, sentirse parte de un grupo” (p. ii). En este sentido, es importante señalar que una experiencia de aprendizaje puede tener ambientes mixtos. Por lo cual, se puede señalar que la experiencia educativa podrá estar mediada por diferentes ejes: el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, el eje sincrónico/asincrónico (Torres, 2004).

Dorado (2006) resalta la importancia de crear estos espacios de interacción educativa denominados como Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVE-A), como escenarios propicios para el desarrollo de nuevos modelos de aprendizaje mediado por tecnología.

Características de comunidad aprendizaje virtual

Varios autores coinciden en señalar algunos elementos clave que caracterizan las Comunidades de Aprendizaje Virtual, deben ser identificadas el diseño y desarrollo de proyectos de este tipo. Se pueden señalar las siguientes: enfoque de colaboración, conocimientos y valores compartidos; objetivos y metas compartidas y asumidas; crean y asumen reglas de interacción y de trabajo; compromiso con el proyecto; construcción del conocimiento de manera colaborativa; modelo de organización horizontal, el conocimiento se construye a partir de la interacción conjunta; creación de relaciones significativas: construidas con base a la reciprocidad, el respeto, inclusión y diálogo. (Rodríguez, 2007; Lewis y Allan, 2005; y Gairín, 2006).

Por su parte, Viveros (2010), resalta la importancia de tres pilares de las Comunidades de Aprendizaje Virtual : a) Aprendizaje cooperativo entre alumnos, como una estrategia para que los alumnos aprendan de forma relevante y significativa; b) Aprendizaje colaborativo entre docentes, se necesita de un alto grado de coordinación entre todo el profesorado y hacer una práctica reflexiva; c) Aprendizaje dialógico, resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, para llegar al consenso.

A partir de la identificación de los elementos que favorecen los ambientes de aprendizaje presenciales, se busca que al desarrollar proyectos en entornos virtuales, se garantice en medida de lo posible las mismas condiciones. Garrison, Anderson y Archer (2000), señalan que en todo aprendizaje a través de medios virtuales, existen en el estudiante tres elementos o presencias durante la experiencia de aprendizaje:

La presencia docente (presente desde la administración, dirección e indicaciones del desarrollo del trabajo).

La presencia social tiene el sentido de humanizar las relaciones que son mediadas por recursos electrónicos. Se define como la capacidad que tiene el integrante de una comunidad de aprendizaje virtual de proyectar sus características personales y presentarse ante los demás como personas reales. La presencia cognitiva, es un factor vital en el proceso de aprendizaje. Los participantes pueden construir significados, también expresa la capacidad que desarrollan los participantes para elaborar el conocimiento y su posterior aplicación.

Con base a los antecedentes señalados, se puede observar que la intención de la investigación a partir de esta experiencia se centra en dos aspectos; por un lado, el nivel de implicación de los estudiantes de secundaria en proyectos de esta naturaleza, sus actitudes, implicación y recursos cognitivos, tecnológicos y sociales, en síntesis evaluar la pertinencias de estas experiencias cuando el estudiante tiene un enfoque presencial para el aprendizaje. Por otro lado, se busca evidenciar la importancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos, como factor para elevar la calidad educativa de las escuelas a través de el diseño e implementación de de proyectos innovadores que inspiren y motiven a otros docentes a explorar experiencias de aprendizaje en nuevos ambientes, sean mediados por tecnología o no.

La gestión directiva orientada al liderazgo para el aprendizaje por medio de la gestión pedagógica, debe dar cuenta de las condiciones requeridas para la creación de las Comunidades de Aprendizaje Virtuales.

El sentido pedagógico de la experiencia que permite valorar el nivel de implicación de los docentes y estudiantes en espacios no presenciales de aprendizaje, la capacidad para integrar nuevos conocimientos, trabajar de manera cooperativa con otros alumnos de diferentes escuelas y ciudad.

En este reporte solamente se aborda la parte del liderazgo pedagógico, de manera general, las preguntas y objetivos que orienta este estudio son:

¿Cuáles son las habilidades que deben desarrollar los equipos directivos para favorecer el desarrollo del liderazgo pedagógico en experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías?

¿Qué condiciones institucionales y/o personales que facilita u obstaculizan el desarrollo de experiencias de aprendizaje virtuales?

OBJETIVO GENERAL:

Evaluar las condiciones que favorecen u obstaculizan el liderazgo pedagógico de los equipos directivos en la creación y desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje Virtual (CAV) entre los estudiantes de las secundarias maristas de Baja California, mediante el desarrollo de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVE-A), con la finalidad de crear nuevos ambientes y formas para la construcción de aprendizaje más allá del aula, fomentando procesos de aprendizaje activo, colaborativo e inclusivo entre los estudiantes maristas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Indagar sobre el impacto que tienen los aspectos que influyen en el desarrollo de proyectos innovadores desarrollados en ambientes virtuales.

Identificar habilidades o carencias del manejo de los recursos digitales con intención pedagógica.

Método

De acuerdo a Pérez (1994), el método son las operaciones y actividades que se realizan de manera sistemáticas dentro de un proceso para conocer la realidad. Es así que, el presente trabajo se basa en el estudio de caso. Un estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto de la vida real. Consiste en una descripción y análisis detallados de unidades de análisis localizadas en un espacio o situación específica (Yin, 2009). El objetivo de los estudios de caso es la descripción precisa o reconstrucción de un caso. Flick (2004). Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

Las técnicas seleccionadas para recoger los datos son la observación participante, con acceso a reuniones, documentos y plataformas que se van generando en el transcurso de la experiencia.

En este mismo enfoque se recurre a la entrevista semi-estructurada, que se realiza a través en formato electrónico y por videoconferencia.

Participantes

El equipo de trabajo está conformado por un coordinador académico de cada una de las cuatro escuelas participantes, además del coordinador del proyecto. Todos cuentan con el apoyo y acompañamiento de los respectivos directores. La experiencia inicia a partir del 7 de septiembre del 2016, se realizaron reuniones 11 reuniones virtuales entre los coordinadores de cada escuela y el coordinador del proyecto. Esta primera fase fue de construcción del proyecto. Los productos iniciales son la selección de plataformas de trabajo, metodología, cronograma, temáticas y mecanismo para la selección de los estudiantes participantes.

Se invitó a participar a 16 alumnos de cada escuela distribuidos entre 41 mujeres y 23 varones, haciendo un total de 64 estudiantes que participan en la experiencia. Todos son de tercer año de secundaria. Como se seleccionaron 8 temas de trabajo, los equipos quedan conformados por 8 integrantes, dos de cada escuela, con la finalidad de garantizar representatividad de cada secundaria. Cada coordinador académico se encargó de acompañar a dos equipos.

Los alumnos fueron integrados a una plataforma de Google Classroom, en la cual se abrieron cursos para cada tema, con la intención de hacer un lugar de encuentro, avisos y comunicación entre los alumnos y su coordinador. En la misma plataforma se les presenta el documento con las especificaciones del trabajo que deben realizar, las fechas de entrega y la forma en que se presentarán los productos finales.

A partir del lunes 27 de febrero del 2017, se realiza el primer encuentro con los estudiantes. Todos los equipos se reunieron en su propia escuela y se

conectaron mediante la aplicación de “Hangouts”. A partir de ese momento cada coordinador se puso de acuerdo con sus equipos para realizar reuniones semanales en un horario específico. El proyecto está en marcha.

Resultados

Para el análisis de las condiciones institucionales y personales que facilitan el desarrollo de la experiencia, se utilizaron las técnicas de recogida de datos como la entrevista estructurada, la revisión de los registros sobre los procesos de comunicación (correos electrónicos y grupo cerrado de Whatsapp) así como la bitácora o diario de campo que se elabora en cada reunión del equipo directivo. Las entrevistas se trabajaron en Atlas.Ti versión 7, con la finalidad de organizar la información en categorías de análisis. Las respuestas se fueron codificando en los siguientes aspectos:

Ámbito de gestión:

Los recursos digitales utilizados para el desarrollo de la actividad fueron adecuados, sin embargo para los alumnos no es atractivo el uso de las plataformas de gestión del aprendizaje LMS o Google Classroom: En varios equipos se prefirió migrar a aplicaciones de acceso más directo, como Messenger de Facebook, Skype y Whatsapp.

Se señala la necesidad de integrar a otros docentes para que quede solamente una persona encargada de cada equipo.

No siempre se contó con la presencia de todos los coordinadores en las reuniones de planeación y seguimiento.

Dificultades para dar indicaciones y reunir a todos los estudiantes de cada equipo.

La acumulación de trabajo de las tareas administrativas dificultó dar seguimiento al proceso.

Ámbito personal:

Es importante mejorar el dominio de los recursos tecnológicos. El descubrimiento y práctica de aplicaciones ha sido un reto y un aprendizaje de parte de algunos coordinadores, por ejemplo de las videollamadas.

Participar en un proyecto innovador es una gran experiencia.

Estrés cuando se juntan las obligaciones laborales cotidianas y el proyecto.

Es un reto poder participar en todas las reuniones, no es fácil. Además de dar seguimiento a reuniones y a los equipos.

Todo un reto el proyecto.

Es un proyecto ambicioso.

Ámbito Tecnológico:

En el caso de los medios de comunicación entre los coordinadores, se señala que es más práctico el uso de Whatsapp en lugar del Skype.

En algunas escuelas no hay bocinas y cámaras para que los estudiantes puedan conectarse en sus reuniones virtuales.

Conocer el uso de Classroom, no se tiene la experiencia.
No todos los alumnos tienen acceso a la tecnología en casa.
Es más funcional trabajar con los alumnos desde Whatsapp, Facebook, Skype

Ámbito de implicación del estudiante

Trabajar en la motivación de estudiante, no todos se sienten implicados en el proyecto.

No saben manejar el internet para realizar investigaciones, se basan en páginas no confiables.

Tienen muchas actividades extraescolares y no le dan el tiempo suficiente al proyecto.

No es su prioridad, falta una mejor forma de convencerlos en este tipo de experiencias.

No se ha podido reunir con más de cuatro alumnos (de 8) y no siempre son los mismos.

Es una fase de adaptación, es importante la iniciativa del coordinador.

Hace falta más proyectos como este para que se acostumbren.

Coincidir en horarios y fechas es el reto.

Ámbito de la docencia

Formación al docente en el uso de la tecnología TIC, TAC y TEP.

Diseño de proyectos más sencillos, tal vez como debates en línea sobre un tema.

Desvinculación de la clase con el proyecto. Los docentes que participaron en el diseño inicial y que integrarían a la calificación de su materia la evaluación final del proyecto no lo mencionan en su clase, podría ser otros promotores.

Ámbito de los Aprendizajes:

Mejora el intercambio académico entre los cuatro colegios.

Integrar la experiencia al espacio escolar y curricular, puede ser parte de una clase. Integrar desde la planeación estratégica.

Desarrollo de habilidades para el aprendizaje con recurso virtuales.

Desarrollo de habilidades en los alumnos desde la organización, el liderazgo, la vivencia de valores como la responsabilidad, así como la investigación, el trabajo colaborativo, las entrevistas, elaboración de video y la aplicación del conocimiento de diversas asignaturas.

Conclusiones:

De Pablos, et al (2010), señala que además de la disponibilidad de los recursos tecnológicos, y la actitud del docente hacia el proyecto, el liderazgo del equipo directivo es un factor clave para facilitar la implementación de la innovación con recursos electrónico en la escuela.

En este estudio se pudieron observar una serie de factores a los que el equipo directivo se ha tenido que enfrentar, que son condiciones básicas para el desarrollo de CAV, las cuales se agrupan en seis grande categorías a tener en

cuenta: las institucionales, que implica la apertura del equipo directivo para favorecer la creación y desarrollo de estas experiencias en su proyecto educativo; las condiciones sobre recursos tecnológicos para acceso a los recursos virtuales de comunicación y de investigación; las condiciones de alfabetización digital, este factor señala el nivel de conocimiento y práctica que tienen los docentes y alumnos con relación al manejo de dispositivos (teléfonos, tabletas, laptops o computadoras de escritorios), así como las aplicaciones y programas que se pueden utilizar para el desarrollo virtual de la actividad; el contenido de aprendizaje, debe ser relevante y atractivo para desarrollar la experiencia; las condiciones actitudinales hacia el proyecto, por un lado de los docentes que coordinarán la actividad, ya que se convierten en entusiastas promotores del aprendizaje y del desarrollo de la experiencia. Por otro lado, las actitudes de los estudiantes, al explorar nuevas formas de aprender y relacionarse y de construir el conocimiento y su disposición para el trabajo más allá del aula. Es en general tanto para alumnos como para docentes, la capacidad para seguir aprendiendo. Autogestión, implica la capacidad de organizar el tiempo y recursos para el aprendizaje de parte de los estudiantes y para la gestión del proyecto de parte de los docentes. Uno de los grandes aprendizajes que se obtienen con la participación de los equipos directivos cuando se involucran en proyectos pedagógicos, envuelve el reconocer todas las implicaciones desde las dificultades, carencias materiales, carencia de habilidades o cognitivas, la inversión de tiempos y recursos que un docente o la institución debe realizar. Lo anterior ayuda a situar a los equipos directivos en un nivel de dominio de la práctica pero también de sensibilidad. No basta tener expertos para que hagan las cosas, el incentivo que representa el acompañamiento desde el liderazgo del equipo directivo, es un factor motivacional para la realización de cualquier tarea, en especial aquellas que representan un mayor reto.

Referencias

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. y Archer, W., (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 5(2).

Balmaceda, S. (2012). Diseño de una comunidad virtual de aprendizaje para estudiantes de primer año de Ingeniería de la Universidad de Chile. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/113277>

Barberá, E. (2004). La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza aprendizaje, España: Paidós.

Berlanga, A. y Sloep, P. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, Octubre-Sin mes, 55-64.

Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79–106. Disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528/2620>

Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación* [online], 2011, Vol. 47, Núm. 2, p. 253-275. <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/248536/332663> [Consulta: 23-03-17]

Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 8, (2). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/Riee_8,2.pdf

Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre . Recuperado de: https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.

Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje. Posibilidades y límites para la creación de conocimiento: una visión crítica. *Educación*, 37. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educación/article/viewFile/58018/68086>

Estevez, O. y Sánchez, M. (2017). La formación de equipos directivos e-competentes y el fomento de las nuevas tecnologías en la universidad. *Transformación*, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2017, 13 (1), 100-109

- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones. Morata S. L.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Revista Educar 37, 2006 41-64.
- Garbanzo, G. M.; Orozco, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Revista Educación, Sin mes, 15-29.
- García, B.; Márquez, L.; Bustos, A.; Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 10, No. 1, 2008.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105.
- Gea, M., Montes, R., Rojas, B., Marin, A., Cañas, A., Blanco, I., and Gutierrez, C. 2013. Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social. IV Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (pp. 17--19).
- Henri, F.& Pudelko, B. (Diciembre, 2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities, Journal of Computer Assisted Learning(2003) 19, 4.19
- Hine, C. (2004). Etnografía virtual. Colección. Nuevas Tecnologías y Sociedad. Editorial UOC.
- Krause J. M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. Revista de Psicología, X() 49-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26410205>
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership& Management, 28 (1), 27-42.
- Lewis, & Allan, (2005). Virtual Learning Communities. A guide for practitioners. Society for Research Into Higher Education. USA: Mc Graw Hill.
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 7. Núm. 13(2016).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas. Perú: UNESCO.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa I. Retos e interrogantes: métodos (6ª ed.). España: Editorial La Muralla.

Pineda, E., Meneses, T., & Reynaldo, F. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (38), 40-55.

Rebollo M. R., García R. R., Buzón, O. O., y Barragán, R. R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. (Spanish). Enseñanza & Teaching, 30(2), 105-126.]

Riel, M., and Polin, L (2004). Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support. In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.). Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge, MA: Cambridge. University Press.

Robinson, V.M.J. (2010). «From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges». Leadership and Policy in Schools, 9 (1), 1-26.

Rodríguez, J. L. (2007): Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8. Nº3. Diciembre 2007. Disponible en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.

Rodríguez Illera, José Luis (Diciembre, 2007): Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. En Rodríguez Illera, José Luis. (Coord.) Monográfico, Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Vol. 8. Nº3. Diciembre 2007.
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_MONOGRAFICO_COMPLETO.pdf.

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico. Educ.Educ. Vol. 14, No. 2, Mayo-agosto de 2011. pp. 253-267.

Silvio, José (julio, 1999). Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. Revista Mística. Disponible en:
http://funredes.org/mistica/castellano/cibroteca/participantes/docuparti/esp_doc_31.html

Sosa, M. J., & Valverde, J. (2015). El equipo directivo «e-Competente» y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. . Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(2), 77-103. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art4.html>.

Sotelo, M. R. (2009). Globalización de la educación Comunidades virtuales de aprendizaje y su participación en las instituciones educativas. Hospitalidad ESDAI, (16), 37-60.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. E-Mentor, 2(24), 1-12. <http://www.e-mentor.edu.pl/xml/wydania/24/543.pdf>.

Torres, Rosa María. (2004). Comunidad de Aprendizaje: Repensando la educación desde el Desarrollo y Aprendizaje. Simposio Internacional de Comunidades Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, del 5 de octubre al 6, 2001 Barcelona. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/getep/rosa_torres_comunidades_aprendizaje.pdf.]

Viveros, Jacqueline. (2010). Las comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo- dialógico y enfoque de la escuela inclusiva como elementos claves para lograr la igualdad educativa y superar el fracaso escolar. Congreso interamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina 2010.

Yin, R. (2009). Case Study Research, Design and Methods. USA: Sage. Pags. 2-23

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN AMBIENTES DIGITALES: UNA EXPERIENCIA DE ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE DEL SEMINARIO ANUAL DE ACTUALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UMA

Dra. Adriana Andrade Frich, UMA, doctoradoedu@umarista.edu.mx

Mtro. Antonio Martínez Castro, UMA eduma@umarista.edu.mx

Resumen

En este trabajo se comparten los resultados de la analítica del aprendizaje del Seminario de actualización e investigación educativa, organizado cada verano desde 2011 al 2016, como parte de las actividades extracurriculares del Doctorado en Educación de la Universidad Marista de la Ciudad de México, dirigidas a la formación de profesores en ambientes digitales.

La analítica del aprendizaje se basa en la exploración de datos generados durante el desarrollo del Seminario. Los resultados obtenidos identifican tendencias, por sexo y edad, de los días de la semana con mayor frecuencia de conexión a la plataforma para acceder al Seminario; la relación entre acceso a los foros y la presentación de productos de aprendizaje; y la diferencia en la autopercepción de habilidades de investigación antes y después del Seminario. Estas referencias apoyan tanto recomendaciones para el diseño y desarrollo de propuestas formativas del profesorado en modalidad a distancia, como la generación de preguntas de investigación.

Palabras clave: formación del profesorado, ambientes digitales y analítica del aprendizaje.

Introducción

La relevancia de presentar una analítica del aprendizaje del Seminario anual de actualización e investigación educativa de la Universidad Marista de la Ciudad de México (UMA), radica en la importancia relativa que ocupan los estudios sobre fenómenos asociados a las prácticas docentes, como parte de la diversificación de investigación en México sobre educación y tecnologías de información y comunicación (TIC). En el estudio de Olivares Carmona et al. (2016), se registra en los resultados sobre la cantidad de investigaciones en México en cuanto a TIC y educación, que sólo el 9.15% aborda cuestiones relacionadas con docentes. Dentro de este universo de literatura, los contenidos asociados a la formación de profesores en ambientes virtuales, identificados a través de una exploración en el en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) el 27 de marzo de 2017, arrojó como resultado que predomina una metodología cualitativa de estudios de caso que sistematizan estrategias de producción de contenidos para ambientes virtuales de aprendizaje; ensayos teóricos sobre la importancia

de la formación docente en la tutoría virtual; modelos de diseño instruccional, competencias digitales docentes, relaciones interpersonales virtuales.

A partir de la situación descrita, se identifica la oportunidad de enriquecer la investigación educativa acerca de la formación del profesorado en ambientes digitales en México, con un estudio exploratorio sobre la analítica del aprendizaje del Seminario anual de actualización e investigación educativa de la Universidad Marista de la Ciudad de México, con un enfoque cuantitativo a partir de la minería de datos registrados en la plataforma de educación a distancia de la UMA.

El objetivo del estudio es indagar los datos generados durante el desarrollo del Seminario en modalidad a distancia, específicamente la composición del grupo, la actividad en la plataforma y los días de conexión al Seminario, la percepción del logro de aprendizaje de habilidades de investigación, y analizarlos por sexo y edad. En conjunto los resultados obtenidos describen el desempeño de profesores en ambientes digitales en un caso de formación en México.

El supuesto que anima el estudio es el valor que aportan estos observables para comprender la dinámica del aprendizaje docente en ambientes virtuales, como referente de base de la formación del profesorado en ambientes digitales ofrecida actualmente y opciones para su mejoramiento continuo.

Planteamiento del problema

Las instituciones educativas cuentan con una gran variedad de información proveniente de los sistemas de educación a distancia, los cuales de acuerdo con las tendencias mundiales, son insumos importantes para la toma de decisiones informadas. No obstante, muchas veces esta información queda almacenada sin que se le dé uso efectivo, perdiendo la oportunidad de distribuirla entre los agentes educativos involucrados y propiciar el pensar, diseñar y poner en marcha mejoras académicas.

El estudio realizado representa un acercamiento para explorar información registrada en plataformas de educación a distancia que apoye los objetivos y resultados de la formación de profesores, a partir de un estudio de caso del Seminario de Actualización e Investigación Educativa de la Universidad Marista de la Ciudad de México.

Este Seminario se enmarca en las políticas educativas a nivel nacional y global sobre la profesionalización docente, y su relación con la noción de maestro investigador o investigador docente, la cual afirma el potencial intelectual, creativo e investigativo del quehacer docente, y soslaya, al mismo tiempo, el diagnóstico de los obstáculos administrativos, políticos, pedagógicos y de gestión que limitan la realización de este potencial. No obstante, las paradojas de la formación del profesorado, existe actualmente una necesidad de profesionistas de la educación que se desempeñan en los distintos niveles educativos, de mantener una formación continua sobre los contenidos, las estructuras de la información e innovaciones de las prácticas educativas; tanto como la necesidad del desarrollo de “maneras de hacer y ser docente”, como son: el pensamiento crítico y autónomo; la búsqueda, selección e interpretación de información; el planteamiento de preguntas; la sistematización de

experiencias; la argumentación; la construcción de modelos explicativos; la contrastación y el debate.

Para atender estas demandas de formación del profesorado, dentro del plan de trabajo del Doctorado en Educación de la Universidad Marista de la Ciudad de México (UMA), se diseñó el Programa de Actualización e Investigación Educativa, atendiendo a la condición actual de las ciencias de la educación y a los temas y problemas de las instituciones educativas, desde los fines educativos que sostienen a la filosofía educativa marista: Producir y Socializar el saber, Transformar las relaciones, Innovar la educación (Andrade, 2013).

El Seminario se realiza en forma periódica, anualmente, durante el mes de julio. Se convoca a estudiantes, egresados, docentes y personal administrativo de la comunidad marista y personas interesadas en el campo de la educación. El Seminario se diseña, desarrolla y evalúa con un grupo de investigadoras/res con amplia experiencia en este campo, tanto del Claustro del Doctorado en Educación de la UMA como de otros posgrados en educación de universidades maristas en México, así como especialistas de otras instituciones nacionales e internacionales, para que comuniquen sus avances, experiencias, reflexiones. El Seminario tiene una modalidad a distancia en una plataforma Moodle para facilitar el desarrollo de las actividades de manera flexible en los momentos y desde los lugares más convenientes para cada participante; así como una opción para racionalizar los costos. En esta modalidad se utiliza el internet y las tecnologías de información y comunicación para acceder a Educación a Distancia de la UMA, como parte de la estrategia de actualización para ampliar el horizonte perceptivo de las y los participantes a partir de la comunicación educativa en ambientes virtuales.

Metodología

La estrategia metodológica de la analítica del aprendizaje del Seminario anual de actualización e investigación educativa de la UMA, como un caso de la formación del profesorado en ambientes virtuales, parte de la creación de un esquema general con preguntas de investigación, claramente definidas y de solución viable, a partir de las cuales se diseñó una estrategia para recuperar la información que aproximara respuestas. Las dos preguntas generales son:

¿Qué indicadores del registro de la plataforma (logs) aportan información analizable acerca del desempeño de las y los profesores en el Seminario de Actualización e Investigación educativa?

¿Cuál es el comportamiento de las y los profesores participantes en el Seminario de Actualización e Investigación educativa, en relación a cada uno de los indicadores establecidos?

Para aproximar una respuesta a las preguntas de investigación fue necesario saber qué se tiene y acceder a la información disponible, comprender qué tipo y el formato de la información que se presenta, dónde y cómo se encuentra almacenada, las métricas utilizadas para poder compararlas, cómo acceder a ella y determinar los usos de cada elemento.

A continuación, se hizo la selección de la muestra; desde la valoración de los datos disponibles comparables, se consideraron del segundo seminario al

último desarrollado en 2016, en total la muestra abarca un total de 5 grupos de profesoras y profesores, un grupo matriculado por año: Seminario 2012 (S12), Seminario 2013 (S13) y sucesivos hasta el Seminario 2016 (S16). Los registros recuperados son: los clics o acciones dentro de la plataforma; la frecuencia de consulta de materiales y publicación en foros de debate sencillo; la calificación obtenida en la autoevaluación de habilidades de investigación educativa previa y posterior a la participación en el Seminario. Esta información se clasificó por sexo, edad y día de la semana.

Los 51,933 registros de la muestra seleccionada fueron exportados desde la plataforma de Moodle a una hoja de cálculo de Excell con un diseño funcional para facilitar el análisis de datos. Se depuró la base de datos eliminando los registros de los asesores y se agregó la edad y sexo de las y los participantes. Con la integración de resultados se elaboraron tablas y después se buscaron opciones para graficar los contenidos, que facilitaran la socialización de los resultados y la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Resultados y comentarios

Los indicadores identificados de la actividad de las y los profesores en el Seminario de Actualización e Investigación educativa son:

Composición de grupo

Actividad en la plataforma

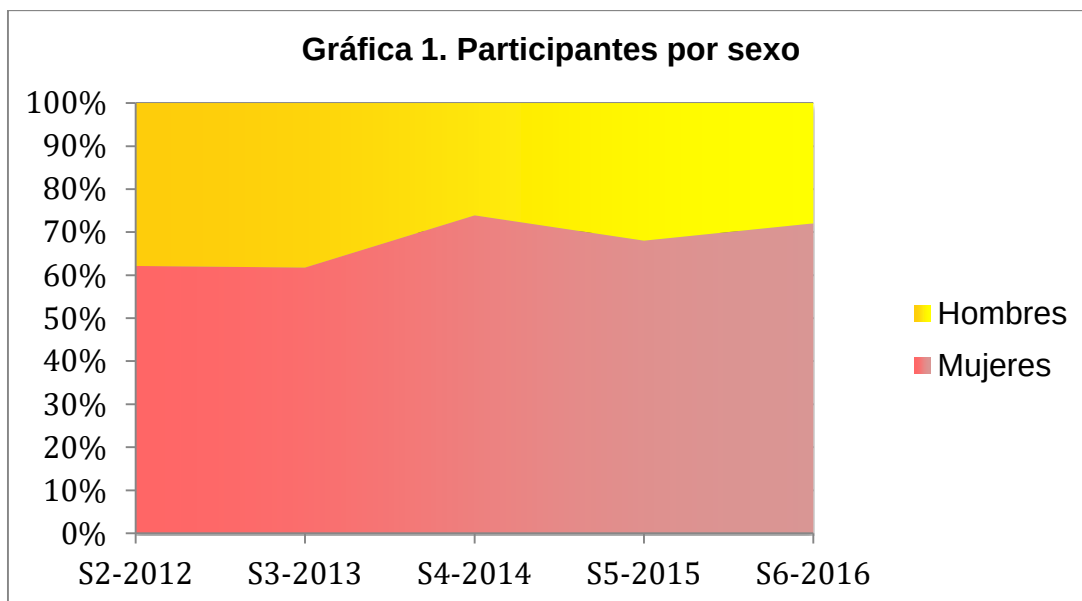
Participación en foros de debate sencillo

Percepción de logro de aprendizaje

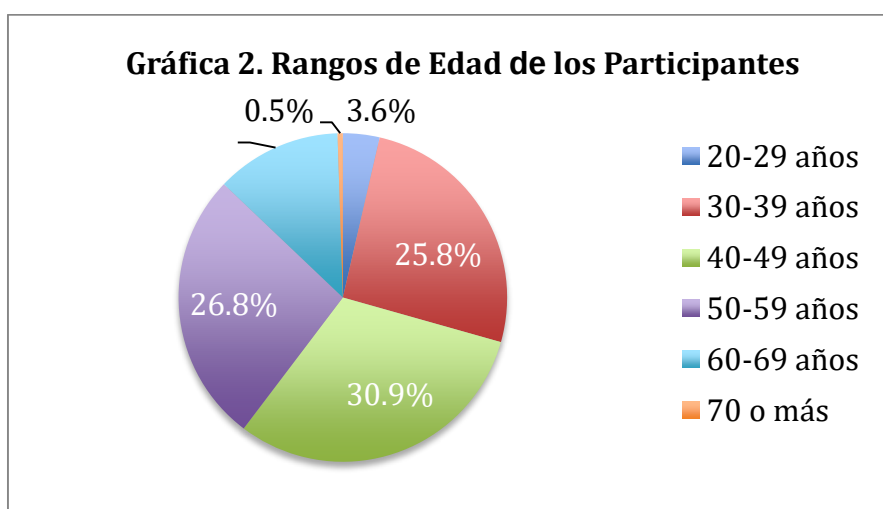
El estudio proporcionó los siguientes resultados para describir el desempeño de las y los profesores participantes.

La composición de los grupos del Seminario

El estudio confirma una tendencia hacia la feminización del grupo de ocupación de los trabajos de la educación que, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del cuarto trimestre 2014, de cada 100 profesores 62 son mujeres (INEGI, 2015, p.22). En la Gráfica 1. se observa que más del 60% de profesores participantes en el Seminario son mujeres. Esta tendencia es consistente con la composición por sexo en educación básica a nivel nacional, que representa al 73.3% del total del grupo; “[...] por contraste en los tipos educativos medio superior (bachillerato, profesional, técnico, entre otros) y superior (técnico superior, licenciatura y posgrado), son los docentes quienes superan a sus homólogas femeninas con aproximadamente siete y nueve puntos porcentuales, respectivamente” (p.5).

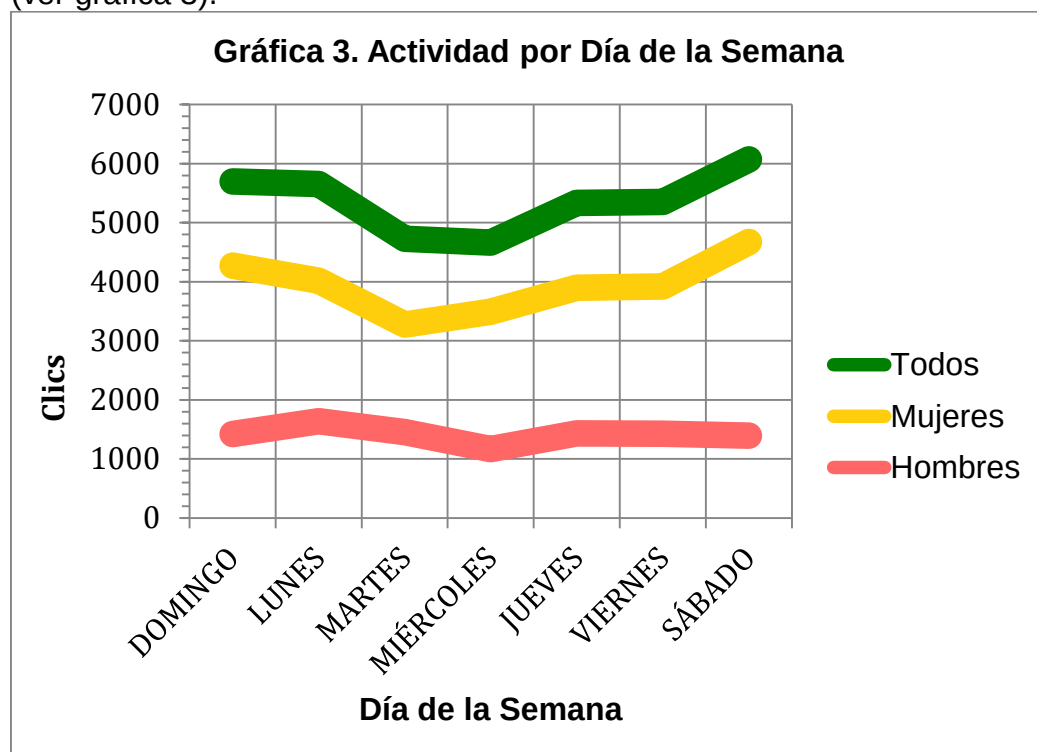


Tal como se observa en la gráfica 2, la distribución de participantes por edad reveló que el 83.5% de las y los participantes se agrupan en los rangos de edad comprendidos entre los treinta a los cincuenta años. La menor participación es de profesores de más de 70 años (0.5%) y de 20 a menos de 30 años (3.6%). Este resultado es consistente con Distribución porcentual de la población ocupada como docente por grupos de edad en el año 2014 según INEGI (INEGI, 2015, p.3).



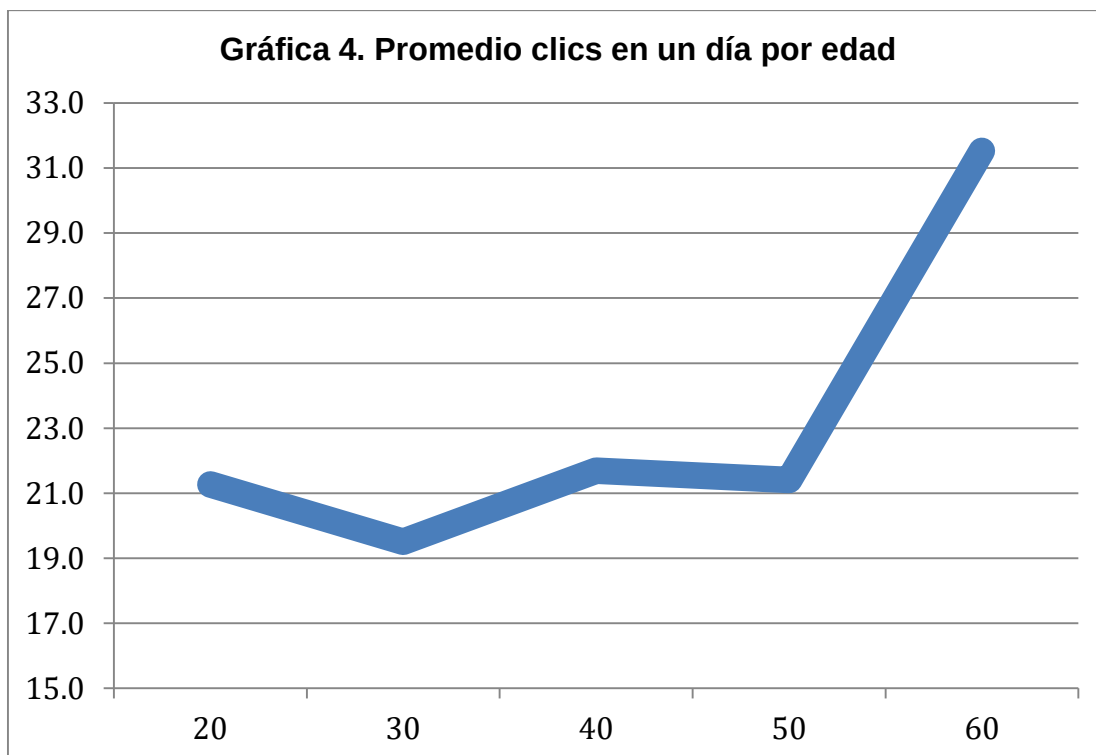
La actividad del profesorado en formación en la plataforma El indicador de actividad en la plataforma se estimó a partir del número de clics registrados en el Seminario. Esta frecuencia señala la disponibilidad de tiempo diferencial del profesorado para su formación, por sexo: las mujeres se conectan sobre todo en sábados y en segundo lugar, los domingos; mientras

que los hombres lo hacen más en lunes y sábados y domingo en segundo término. En general es marcada la baja de actividad los martes y miércoles (ver gráfica 3).



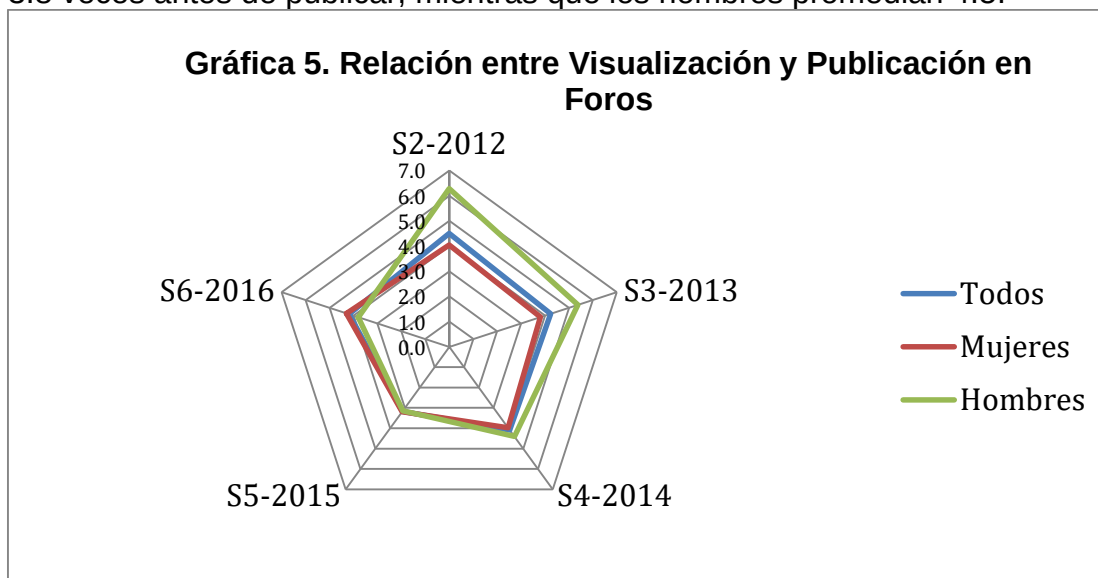
Este indicador es relevante para planear el calendario de la formación de profesores considerando los momentos más efectivos en función de la disponibilidad observada. Sería conveniente desarrollar un estudio posterior que relacionara la distribución del tiempo con perspectiva de género para explicar la tendencia observada.

En relación a la edad este indicador mostró una diferencia mínima de actividad (2.2 clics) por rangos de edad de 20 a 59 años, con excepción del profesorado de 70 años o más que presenta una diferencia de 11 clics, que puede asociarse a la disponibilidad de tiempo por su probable situación de retiro laboral.



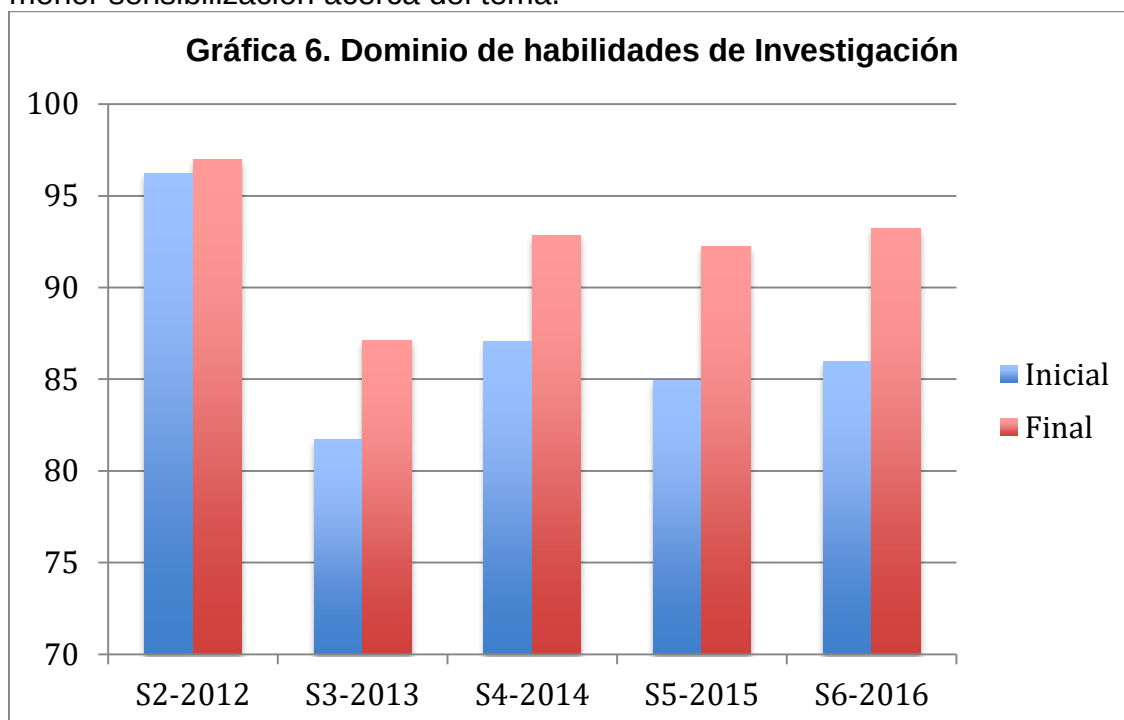
La participación

En el indicador de participación en los foros de debate sencillo, se observa que las y los profesores participantes, en promedio registran 4 accesos al foro antes de hacer una publicación (comentario o anexoar un archivo). El análisis por sexo indica en el seminario del 2012 el diferencial más grande: los hombres requieren 2.3 revisiones más que las mujeres. En general las mujeres acceden 3.8 veces antes de publicar, mientras que los hombres promedian 4.5.



La percepción de logro de aprendizaje

En general las y los profesores perciben una mejora en el dominio de habilidades de investigación asociada a su participación en los seminarios, destacando que en el seminario 2012 su percepción inicial fue muy elevada a comparación de los siguientes años; esta situación podría vincularse con una menor sensibilización acerca del tema.



El diferencial entre el nivel de dominio inicial y final, de la tabla 1, describe una tendencia a la alta que pudiera asociarse con una estructura más efectiva del diseño instruccional.

Tabla 1. Calificaciones promedio de la autoevaluación inicial y final de dominio de habilidades de investigación del profesorado en formación.

	Inicial	Final	Diferencial
S2-2012	96.2	97.0	0.8
S3-2013	81.7	87.1	5.4
S4-2014	87.06	92.87	5.8
S5-2015	84.93	92.23	7.3
S6-2016	85.95	93.23	7.3

Conclusiones y recomendaciones

El estudio cumplió el objetivo de establecer los indicadores del registro de la plataforma (logs) que aportan información analizable acerca del desempeño de las y los profesores en el Seminario de Actualización e Investigación educativa. Así mismo mostraron el comportamiento de las y los profesores participantes

en el Seminario de Actualización e Investigación educativa, en relación a cada uno de los indicadores establecidos.

La analítica del aprendizaje de profesores en formación en ambientes virtuales del estudio de caso, constituyó un ejercicio reflexivo para el grupo docente que invita a sistematizar de forma más rigurosa los procesos y actividades de formación (Martínez, 2016) en la plataforma con el propósito de ampliar y profundizar la masa de datos disponibles de forma automática en la plataforma de Moodle.

De manera práctica emergen propuestas concretas para la planeación y desarrollo de los seminarios: el día de inicio del programa, las particularidades de aprendizaje del grupo objetivo de formación, las formas de evaluación, entre otras, pueden adecuarse al perfil identificado para propiciar una mejora en el aprendizaje de las y los participantes.

Algunas preguntas derivadas de la reflexión docente sobre el estudio realizado son: ¿en qué medida se relacionan los indicadores establecidos con el nivel educativo donde labora el profesorado en formación? ¿Cuál es su correspondencia con el área de desarrollo? ¿Estos indicadores se asocian con la antigüedad docente? ¿Las actividades, diferentes a los foros, que desarrollan las y los profesores mantienen una misma frecuencia por sexo y edad?

El trabajo acerca de la Formación del profesorado en ambientes digitales: una experiencia de analítica del aprendizaje del Seminario anual de actualización e investigación educativa de la UMA, brindó la oportunidad para el equipo de que colaboramos en el diseño, desarrollo y evaluación del Seminario, una aplicación del lema de los seminarios: investigar aprendiendo y aprendiendo a investigar, sobre el desempeño de las y los participantes en formación y sobre nuestro propio quehacer docente.

Referencias

- Andrade Frich, A. (2012). Reseña de los Seminarios de actualización en investigación educativa 2011 y 2012 de la UMA. En Revista Marista de Investigación Educativa, vol. II no. 2 y 3. Consultado el 6 de abril de 2017 en http://umarista.edu.mx/images/Magazine/RMIE-vol_2-3-2013.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI). (2015). Estadísticas a propósito del día del maestro. Datos Nacionales. Consultado el 7 de abril de 2017 en <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf>
- Martínez Castro, Antonio. (2016). Informática aplicada a la educación física. Tesis de Maestría en educación. México: Universidad Marista.
- Olivares Carmona, Karen Michelle, Angulo Armenta, Joel, Torres Gastelú, Carlos Arturo, & Madrid García, Elva Margarita. (2016). Las TIC en educación: metaanálisis sobre investigación y líneas emergentes en México. Apertura (Guadalajara, Jal.), 8(2), 100-115. Recuperado en 27 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000300100&lng=es&tlng=es



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



LA OBSERVACIÓN DEL E-PORTAFOLIO EN EL POSGRADO DE CALIDAD EN MODALIDADES NO PRESENCIALES

Chaparro Sánchez Ricardo, Magda Concepción Morales Barrera, Ma. Teresa García Ramírez, Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, rchapa@uaq.mx, mmorales@ciidet.edu.mx, mailto:teregar@uaq.mx

Resumen

El trabajo muestra el desarrollo de una investigación con fines de establecer si la observación es una técnica adecuada para dar seguimiento al uso de los e-portafolios en el seguimiento de estudiantes en programas de posgrado en modalidades no presenciales, para lo cual se ha diseñado un instrumento simple con fines de describir el uso de la herramienta así como los alcances que pueden observarse en los alumnos de los programas de maestría y doctorado. Los resultados son de la prueba piloto corrida sobre uno solo de los programas en dos materias durante medio semestre. Los ajustes del instrumento y su aplicación serán revisados posteriormente, este trabajo presenta los resultados preliminares y planteamientos de investigación. Palabras clave: E-portafolios, posgrado, calidad, observación.

Eje temático: 5. Oferta educativa no escolarizada –Herramientas educativas comunicativas

I. Introducción (Contexto de la investigación)

El siguiente texto presenta los planteamientos de investigación en una de las muchas áreas de evaluación que se consideran en un modelo de calidad en los posgrados no presenciales, como tal presenta los avances de investigación y las postulaciones iniciales con respecto a algunos de los puntos de mayor importancia en los programas educativos no presenciales en nivel posgrado. Por tanto en el análisis del contexto se describirá el uso y porque de los e-portafolios y su combinación con las plataformas educativas en la construcción de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje, la conceptualización de la calidad educativa en el posgrado y los criterios de acreditación, así como la problemática específica que se atiende en esta ponencia.

Este ejercicio de observación es implementado como una herramienta de retroalimentación en los programas de posgrado acreditados en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dicha implementación esta en calidad de propuesta, pues aun no hay material suficiente para la evaluación, pero se proponen un instrumento y se presentan los resultados preliminares de la observación de los entornos tecnológicos.

I.1 Los e-portafolios

El e-portafolio se ha convertido en una herramienta clave en los sistemas no presenciales, uno de sus ventajas competitivas es que facilita al profesor mantener una mirada completa del desarrollo de los estudiantes, a su vez el estudiante se responsabiliza sobre sus avances y reconoce claramente sus

aportaciones en el esquema de conocimientos, (Gelabert et al., 2009). Los e-portafolios son esquemas compuestos de repositorio, divulgación, reflexión y evaluación, que unidos con el sistema de gestión de contenidos o (LMS), permiten presentar la condición tecnológica de un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA).

El e-portafolio no se conceptualiza como un espacio de construcción individual, ya que permite la retroalimentación docente en el espacio digital y también la replica. En su concepción, el e-portafolio es la construcción social en el espacio de intercambio con el resto de estudiantes del grupo y los docentes. La construcción e indagación colaborativa sin duda requiere de un espacio de promoción y de interacción neutral (por parte del docente), donde el alumno desarrolla su espíritu crítico y es consciente de la construcción de sus propios conocimientos. El portafolio puede ser multimodal, físico o electrónico, en este caso nos referimos a la construcción del portafolio electrónico (e-portafolio), cuyas características principales son que es narrativo, multimodal, colaborativo, semiestructurado, personalizado, y flexible, (Gorospe et. al. 2009).

El e-portafolio es un instrumento, digital y como tal requiere de una apropiación, una clara inmersión con el sistema de gestión del aprendizaje, un manejo sencillo y simple, que facilite la innovación y mantenga la motivación en su uso. En un inicio, la solución simplificada del e-portafolio era la bitácora electrónica o blog, sin embargo, su carácter público y su nula interacción con la plataforma LMS y su falta de especialización fueron haciendo que el blog quedará en desuso, actualmente existen una gran cantidad de soluciones en la web que son adaptables (Fraga y Barujel, 2009), se pueden fácilmente utilizar como e-portafolios (sites, mahara). El e-portafolio es la entrada a los espacios personales de aprendizaje (PLE). Pues por su flexibilidad y construcción personal del alumno, permite estructurar en su espacio un andamiaje que formaliza y registra sus avances en conocimiento.

Si bien el e-portafolio solo es una herramienta, la construcción y evaluación ética sobre el crecimiento académico que experimenta el alumno, así como su autoevaluación de manera crítica y reflexiva permiten al individuo conocer sus debilidades y superarlas además de brindar un claro registro de su crecimiento, ya que los avances quedan registrados y son comparables con sus propios antecedentes. (Peña y Atrio, 2015).

El e-portafolio, se ha convertido en una solución apropiada en el espacio virtual que permite a los estudiantes y docentes en un programa virtual, mantener información, construir una estructura a forma de andamiaje que le permita mantener una perspectiva clara de sus aprendizajes, el crecimiento y avances; que lo convierten en el espacio reflexivo propio que a manera de autoevaluación complementan la formación y el espacio de gestión de enseñanza aprendizaje en un programa virtual. En esta experiencia se documenta el uso de Mahara como e-portafolio, en combinación con Moodle como plataforma de gestión de aprendizaje en un programa de posgrado en modalidad no presencial que esta acreditado dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYT).

El proyecto Mahara, nace en 2006, en Nueva Zelanda, en un inicio se considero exclusivamente como un e-portafolio, sin embargo con el paso de los años y las características agregadas hacen que hoy en día Mahara sea considerado un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés). El sistema se crea como una solución individual, sin embargo, se puede adicionar a entornos más complejos e interactuar como uno sólo en un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA). El objetivo principal de la solución es dar solución a los aspectos individuales, pero poco a poco se le fueron adicionando características colaborativas que hoy lo impulsan a ser una solución digital de aprendizaje en red. Ahora la solución se conecta directamente con Moodle, una de las soluciones más utilizadas a nivel mundial como plataforma de gestión de aprendizaje (LMS). (Mahara, 2017).

Moodle es considerada una de las plataformas educativas más difundidas a nivel internacional como LMS, se caracteriza por ser una solución robusta, segura y confiable, además de ser fácilmente administrable y manejable en todos los niveles. Moodle es un proyecto sin fines de lucro, que es desarrollada colaborativamente y soportada a nivel mundial por una compañía australiana, cuenta con licencia GNU (General Public License), en general no causa ningún costo, salvo que sea instalada en alguno de los servicios que dan soporte y mantenimiento. Actualmente es una plataforma que cuenta con versiones al menos en 120 idiomas, lo que ha soportado su gran difusión y alcance. Es utilizada por muchas instituciones educativas, profesionales, de capacitación y otras a nivel internacional. (MoodleDocs, 2016).

I.2. Calidad en Modalidades no presenciales

La calidad en la educación es un tema controversial. En México, además es un tema incierto, con falta de definiciones desde lo educativo y connotaciones reglamentarias y normativas desde lo político. Para entender un poco la temática que hacemos referente en este trabajo se realiza un breve análisis desde la calidad en lo conceptual, desarrollando algunos de los conceptos de la calidad educativa y cerrando con la acreditación de la calidad en los programas de posgrado en modalidades no presenciales.

Su consideramos el concepto descrito en el Diccionario de la Real Académica Española, la calidad es “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. (RAE, 2017). El concepto de calidad en la educación en una mera aproximación debería referirse a las propiedades de lo educativo que nos permiten juzgar la educación. Sin embargo, este concepto en lo social es confundido con la calidad total.

La calidad total es un concepto aplicado a la industria y a los servicios, cuyo objetivo es el aseguramiento de la calidad en el sentido de controlar, garantizar y promoverla. Esta simplificación no es tan simple, pues en las empresas, el cumplimiento de los criterios que se entienden por calidad requiere de la evaluación de un tercero (certificador), que da validez a los juicios y evalúa los productos o servicios que ofrece una organización.

Regresando a lo educativo, la calidad educativa podría referirse de manera paralela al aseguramiento de la calidad, así como a los mecanismos que se implementan para que esto se logre. (Pedraja-rejas, 2015). Sin embargo,

muchas veces se queda en lo evaluativo, más que en los mecanismo para lograrla.

La calidad desde lo normativo y lo político esta más relacionada con la evaluación internacional y con la presión de los organismos económicos y políticos mundiales que con su origen (lo educativo). En ese sentido la calidad se ha desvirtuado de origen y no atiende a quienes la operan ni a la sociedad que la demanda (Pedraja, 2015).

Si se observa la calidad en lo educativo, es necesario detallar los procesos, los roles, como asegurarnos que funcionan para lo que fueron diseñados, si se dan los procesos formativos y si se resuelven de manera adecuada, finalmente deberá contar con la validación social, pensando que la educación superior y en este caso el posgrado se han diseñado con la pertinencia y viabilidad social, bajo una demanda explícita y bien argumentada, donde el alumno, una vez egresado, se inserta en el espacio social y sus productos académicos y científicos ofrecen un retorno a la sociedad.

1.3 Acreditación

Si bien se describe líneas arriba la calidad educativa es un tema aun en debate, la acreditación de la calidad en los programas de posgrado tiene antecedentes aun anteriores a la presión política y económica sobre la educación básica, al menos en Latinoamérica, Ya en la década de los 70, como un modelo de fomento al posgrado en México se contemplo la posibilidad de apoyar a las instituciones y los programas a través de una política de evaluación-financiamiento con base en la acreditación de los programas con el fin de garantizar la calidad, (Fresán Orosco, 2013).

El CONACYT, ha desarrollado y mantenido el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, el cual mediante una política de evaluación; regula, promueve y acredita los programas que cumplen los criterios de calidad establecidos, así como las regulaciones y procesos de evaluación que hacen que un programa se inserte y funcione bajo esta acreditación. Desde los 1990, dicho programa ha promovido la acreditación de los programas de posgrado y actualmente hay más de 2500 programas acreditados en México, (CONACYT, 2014a).

Sin embargo, las modalidades no presenciales tienen menos de 5 años dentro del PNPC, actualmente solo hay 17 programas acreditados, por lo que es un reto social e institucional incrementar el número de programas acreditados, (CONACYT, 2014b)

Sin embargo la calidad es un tema complejo de tratar, en la modalidades no presenciales (a distancia es una de ellas). Es aun más complejo y las experiencias documentadas son pocas.

II. Metodología

El seguimiento de los alumnos es uno de los 14 criterios de evaluación, de las cuatro categorías que se evalúan para la acreditación de un programa. Es en el diseño curricular se proponen una serie de estrategias didáctico pedagógicas que permiten dar cobertura a esté seguimiento. Una de las herramientas instaladas en los programas evaluados es el portafolio digital (e-portafolio), donde interactúan Moodle y Mahara como plataformas tecnológicas del EVEA.

A partir de lo anterior se plantean la observación como la técnica de investigación cualitativa asociada a esta evaluación.

La observación como técnica presenta la mejor solución en esta investigación, al revisar las experiencias en investigación educativa, la observación es un instrumento que en el aula nos permite conocer la interacción con el profesor, los tonos de voz, la participación, a los alumnos, cuántos son, qué hacen. En el ámbito de la enseñanza la observación es una técnica que nos permite observar los fenómenos, hechos, o casos especiales, registrarla y documentar para su posterior análisis, (Gutiérrez, 2016). La observación en el aula es una de las técnicas que nos permite realizar una investigación acción y conocer los resultados de la intervención así como los comportamientos de quienes giran los roles. En este caso el aula está compuesta por el EVEA, por tanto la observación del portafolio es el objeto de análisis para observar si se ha cumplido o no con el objetivo del mismo.

El uso de la observación como técnica para la descripción en entornos virtuales ha sido documentada por varios autores, y si bien no hay una observación del aula (en el modo tradicional) si se pueden observar y registrar comportamientos, respuestas, modelos y experiencias a través de los medios utilizados, (Virgen Moreno, 2013), en este caso las plataformas educativas (Mahara y Moodle).

En el sentido de realizar la evaluación se propone usar la técnica propuesta por Gloria Pérez Serrano en “Investigación Cualitativa- Métodos y Técnicas” que consta de las siguientes fases, (Pérez, 2003):

Definición de objetivos

Planteamiento

Observación

Registro

Análisis y recomendaciones

II.1 Definición de Objetivos de la observación.

Debido a que se propone el e-portafolio como herramienta para gestionar los productos de materias y los aprendizajes en los alumnos de los dos programas educativos en modalidad no presencial. El objetivo planteado es:

Evaluar el uso del portafolio como evidencia del seguimiento del alumno en el cumplimiento de los objetivos particulares asociados a las materias y a la formación de los estudiantes marcados en el diseño curricular, en los posgrados no presenciales en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En tal sentido se ha elegido la observación como técnica de análisis, ya que recordemos, el portafolio es una herramienta semi estructurada que puede tomar diferentes vertientes en el sentido lo más adecuado es realizar una investigación cualitativa, donde la técnica de observación puede ayudar a describir si se está logrando o no el objetivo que se planteó en el diseño curricular.

II.2. Planteamiento (Instrumento de la observación)

La observación realizada en aulas virtuales tienen antecedentes fuertes en (Fariña-Vargas, González-González, & Area-Moreira, 2013), quienes aplican a

su vez una matriz de observación con el fin de reconocer los recursos utilizados por un grupo de estudio en campus virtuales. El objetivo de la observación es revisar al menos dos materias en uno de los programas educativos, en este caso se ha elegido el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa en el segundo semestre, con el fin de establecer una prueba piloto, para posteriormente aplicar la prueba en ambos programas en modalidad no presencial.

Se diseña un estudio descriptivo basado en observaciones, en cada una de las materias, se describe el proceso tomado de (Area, San Nicolás Santos, & Fariña Vargas, 2008). Que sigue los siguientes pasos:

Identificación de las dimensiones del análisis

Desarrollo de las subcategorías de cada dimensión

Elaboración de la primera versión del instrumento

Presentación y discusión del instrumento

Prueba piloto del instrumento

Reelaboración del instrumento de observación

Debido a que en esta ponencia se presentan los datos preliminares, solo se desarrolla hasta la prueba piloto y no se hace la retroalimentación del instrumento.

La construcción de la matriz de observación establece en dos ejes el análisis cualitativo de las propiedades observadas o esperadas en relación con los objetivos del e-portafolio. En este sentido se propone primeramente un análisis de columnas asociadas a la materias del programa (3, Seminario de proyecto, Investigación cualitativa, Redacción de Textos Científicos) y en los renglones revisar los puntos relevantes que implican el uso del e-portafolio y su relación con los objetivos de aprendizaje planteados en el diseño curricular, ver tabla 1. En los renglones las categorías y subcategorías son:

Datos de identificación del grupo

Nombre del programa

Grado

Número de alumnos

Contenidos publicados

Colecciones

Vistas

Documentos

Imágenes

Enlaces

Bibliografía

En las colecciones y vistas

Búsquedas

Aportaciones

Reflexiones

Colaboración (aportaciones grupales)

Organización

Carpetas

Archivos

Aspectos gráficos
Diseño
Estructura
Colores

Tabla 1. Instrumento de observación (Fuente: Propia)

1.- Datos de identificación de la observación			
Nombre del programa			
Grado		Número de Alumnos	
	Seminario de Proyecto	Investigación Cualitativa	Redacción de Textos Científicos
2.- Contenidos publicados			
Colecciones			
Vistas			
Documentos			
Imágenes			
Enlaces			
Bibliografía			
3.- En las colecciones y vistas			
Búsquedas			
Aportaciones			
Reflexiones			
Colaboración			
4.- Organización			
Carpetas			
Archivos			
5.- Aspectos gráficos			
Diseño			
Estructura			
Colores			

La aplicación de la observación se realiza sobre la plataforma, en dos de los tres cursos como elemento piloto, ya que el tercer curso se evalúa con el proyecto final y la serie de entregables del proyecto, por lo que los avances aun no están registrados, sin embargo, dado que el instrumento se pretende desarrollar sobre los cursos terminados la evaluación deberá contemplar todos los cursos a evaluar.

II.3. Observación

A continuación se presentan las observaciones realizadas a un grupo de 7 estudiantes del programa de doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, los resultados mostrados son de la prueba piloto, se desarrollarán ajustes a la técnica, al instrumento y se esperará a contar con toda la información correspondiente al avance programado en un semestre.

Contenidos publicados

Con respecto a los contenidos publicados: Se observó que la mayoría de los alumnos no utilizan las colecciones, elementos que unen varias vistas en un tema común.

Las vistas son los elementos más utilizados en el e-portafolio, a cada vista en gran medida le corresponde un archivo, los más utilizados son formatos .pdf, y .docx. (documentos electrónicos y archivos del procesador de textos Word).

El uso de imágenes es reducido, solo algunos alumnos presentan carpetas de imágenes e imágenes dentro de sus vistas.

Los alumnos usan enlaces en sus vistas.

Los alumnos muestran una gran cantidad de referencias bibliográficas en sus entradas, la calidad de las mismas va en aumento.

Dentro de las Colecciones y Vistas

Búsquedas. Los alumnos muestran resultados de búsquedas, establecen un marco teórico bien referenciado.

Aportaciones Se muestran conclusiones propias de los autores y aportaciones bien justificadas en la mayoría de los alumnos

Reflexiones. Son pocas, pero se van incrementando con el paso del tiempo

Colaboración, hay poca en lo que se observa

Organización

Archivos. No hay organización en archivos

Carpetas, no hay organización en carpetas

Aspectos gráficos

Diseño. No hay una línea de diseño bien definida

Estructura. Hay estructuras simples, pero son distintas en cada alumno, al no haber carpetas el orden y los nombres de los archivos son dispersos

Colores. No se usan colores con fines de diseño, solo tipografías marcadas por tamaños y negritas.

III. Resultados y Conclusiones

El análisis realizado hasta el momento representa un avance o prueba piloto, tanto del instrumento como de lo que se pretende (revisar si el diseño instruccional y las actividades y contenidos en cada materia cumplen con los objetivos de dar seguimiento al desarrollo esperado en el diseño del currículo. Es necesario ajustar las categorías del instrumento pues algunas no están siendo contempladas, o bien es necesario establecer estrategias en el uso de la herramienta para sacar el mejor provecho.

Se pueden revisar los avances programados en las materias, pero no los avances programados en el proyecto, es necesario ajustar el uso del e-portafolio en el desarrollo del proyecto.

El uso del e-portafolio como herramienta de seguimiento de los estudiantes en el programa da buenas expectativas, (aun con el estudio piloto) es necesario aplicarlo globalmente a los programas y después considerar su uso como elemento de seguimiento, a través del instrumento propuesto y adecuado a cada uno de las fases de formación en el currículo.

VI. Referencias

- Area, M. (Coord. ., San Nicolás Santos, B., & Fariña Vargas, E. (2008). Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las aulas virtuales. Periodo 2005-07. La laguna, España.
- CONACYT. (2014a). Programa Nacional de Posgrados de Calidad ¿Qué es? Recuperado el 23 de octubre de 2016, a partir de <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- CONACYT. (2014b, febrero). Fundamentos Sobre la Calidad Educativa En La Modalidad No Escolarizada. Dirección Adjunta de Posgrado y Becas.
- Diccionario, R. A. E. (2017). Definición de Calidad. Recuperado el 4 de abril de 2017, a partir de <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P%7C6nXVL1Z>
- Fariña-Vargas, E., González-González, C., & Area-Moreira, M. (2013). How do Faculty use Virtual Classrooms? RED - Revista de Educación a Distancia, (35), 1–13. Recuperado a partir de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=54725583003>
- Fraga Varela, F., & Gewerc Barujel, A. (2009). E-Portafolios. La Búsqueda De Un Software Coherente Con La Propuesta De Enseñanza. Revista de Educación a Distancia, 1–12. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/index.php/red/article/view/69661%5Cnhttp://www.um.es/ead/red/M8/usc.pdf>
- Fresán Orosco, M. (2013). La acreditación del posgrado en Argentina y México desde su dimensión institucional. (Colección Biblioteca de Educación Superior, Ed.) (1ra ed.). México: ANUIES. <http://doi.org/10.14718/RevArq.2013.15.1.9>
- Gelabert, B., Agustí, F., Soria, G., Monfort, G., Valls, R., Papiol, S., & Gelabert, S. B. (2009). Relaciones entre aprendizaje , cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio Relationships among learning , cognition and technologies in the construction of the e-portfolio. RED. Revista de Educación a Distancia, (8), 1–15.
- Gorospe, J. M. C., de Aberasturi Apraiz, E. J., & Gutiérrez Cuenca, L. P. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. (Spanish). The e-portfolio in the project Elkarrikertuz: audiovisual narratives in the learning of the school culture and initial reflexive teaching training. (English), 1–17. Recuperado a partir de <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=54296674&site=ehost-live&scope=site>
- Gutiérrez Quintanilla, E. (2016). Técnicas E Instrumentos De Observación De Clases. Instituto Cervantes de Varsovia, 336–342.
- Mahara. (2017). About Mahara The meaning of “ Mahara ” The Mahara symbol Background to Mahara. Recuperado el 9 de abril de 2017, a partir de <https://mahara.org/view/view.php?id=2>
- MoodleDocs. (2016). Acerca de Moodle. Recuperado el 9 de abril de 2017, a partir de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Pedraja-rejas, L. (2015). El aseguramiento de la calidad : un imperativo estratégico, 23, 4–5. <http://doi.org/10.4067/S0718-33052015000100001>

Peña, O. F. C., Santos, A. R. P., & Atrio, S. I. (2015). E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 36–44.

Pérez Serrano, G. (2003). *INVESTIGACION CUALITATIVA*. (Docencia, Ed.) (Segunda Ed). Buenos Aires, Argentina: Docencia.

Virgen Moreno, C. M. (2013). Instrumento de observación para docentes que aplican innovaciones educativas en el aula. En U. Virtual (Ed.), *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia* (pp. 1–17). Guadalajara, México.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



HABILIDADES DIGITALES EN LOS DOCENTES CON BASE AL MODELO TPACK

Tania Alejandra Arteaga Estrada, UMQ
Tania1709@live.com.mx

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y el de aprendizaje se entienden como una construcción que resulta de la conjunción del alumno, el profesor y el contexto en el cual tiene lugar la interacción entre ambos. Se concibe al alumno como un sujeto cognoscente activo, con estructuras mentales preexistentes construidas como resultado de sus experiencias previas, tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito general. Se entiende que el profesor es quien posee el conocimiento profesional, resultante de la integración de los diferentes saberes disciplinares, didácticos, psicológicos, epistemológicos, tecnológicos, como así también de su propia experiencia personal; necesarios para dar sentido a la práctica educativa. Dicha interacción tiene lugar en un contexto social, en el cual alumno y profesor desarrollan un continuo proceso de negociación en donde se comparten y construyen significados.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo propone una forma diferente de interacción entre los actores, y la necesidad de replantear el rol de cada uno de ellos en este proceso. Esto lleva a pensar en cuál será el papel que debería desempeñar el profesor en esta nueva incorporación.

La incorporación de las TIC tiene una complejidad aún mayor que la de por sí tiene la incorporación de cualquiera de los numerosos temas curriculares emergentes, porque se inscribe en la multialfabetización, que es una materia tan compleja como importante y urgente de abordar. Respecto a las multialfabetizaciones, Kalantzis, Cope y Fehring (2002) señalan que “actualmente, los intercambios de significado rara vez son solamente lingüísticos... a través de nuevas tecnologías de la comunicación, el significado se hace de maneras que son crecientemente multimodales. Esto es, modos lingüísticos escritos se interrelacionan con patrones de significado visuales, de audio, gestuales y espaciales”. Y los autores agregan que para llegar a ser adultos

Los cambios de las nuevas generaciones implican la necesidad de cambios en las prácticas pedagógicas y esto establece exigencias en cuanto a las competencias requeridas por los docentes. Competencias y estándares tic para la profesión docente que funcionen en la sociedad, “nuestros estudiantes deben aprender a vivir con el cambio” y que “algunas de las fuerzas en acción y sus impactos en nuestra comprensión de la alfabetización son la tecnología, el trabajo, la comunicación visual, y la diversidad”. Desde nuestra perspectiva como docentes, vemos esto todo el tiempo si consideramos la forma en que cada uno de nosotros recibe información y se comunica a través de diversos medios.

Mishra y Koehler (2006) sostienen que un uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado que denominan. Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (TPACK acrónimo para Technological pedagogical content knowledge).

Es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Ha sido desarrollado entre el 2006 y 2009 por los profesores Punya Mishra y Matthew J. Koehler, de la Universidad Estatal de Michigan. En España es un modelo que desde Fundación Telefónica se ha divulgado en jornadas y espacios de debate para la formación del profesorado de la mano de Judi Harris y Narcís Vives.

El TPACK no sólo considera tres fuentes de conocimiento por separado: la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimientos que se generan en cada intersección. Al considerar la pedagogía y la disciplina en forma conjunta se desarrolla un conocimiento particular que, siguiendo la idea acuñada por Shulman (1986), se puede denominar conocimiento pedagógico disciplinar y se refiere al conocimiento que todo maestro utiliza al enseñar un contenido disciplinar determinado. De la misma forma, de la intersección del conocimiento tecnológico y el disciplinar, se obtiene el conocimiento tecnológico disciplinar que involucra todas las formas en que la tecnología limita o facilita la representación, explicación o demostración de conceptos y métodos propios de la disciplina. Por otra parte, la intersección del conocimiento tecnológico y pedagógico hace hincapié en el conocimiento de las características y el potencial de las múltiples tecnologías disponibles utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje. De forma inversa, también refiere al conocimiento sobre cómo la enseñanza y el aprendizaje se modifican al utilizar una tecnología en particular. Finalmente, la intersección de los tres tipos de conocimiento resulta en el conocimiento tecnológico, pedagógico disciplinar, que constituye el corazón del marco.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sabemos que el proceso de profesionalización docente implica una reflexión sobre su propia práctica, así como sobre los propios saberes. Los docentes no sólo deberían dominar este tipo de saberes integrados, sino además comprender la relación entre ellos, su complejidad y necesidad.

Los profesores y las profesoras también necesitan aprender, por ejemplo, qué necesitan exactamente para integrar con eficacia la tecnología en las aulas. Por sí mismas, las TIC no dan lugar a una optimización de la enseñanza-aprendizaje; muchas escuelas e institutos han dejado de apoyar o de recibir ayudas estatales para apoyar esta integración.

Aun cuando se ha demostrado que las TIC constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones, también se ha reconocido que su impacto en la educación dista de sus potencialidades.

en las condiciones actuales, y de no mediar acciones a todos los niveles (político, educativo, económico), en nuestra región las TIC pasarán a ser un factor más de desigualdad que perpetúe el círculo de exclusión social y educativa en que se encuentran atrapados muchos de nuestros niños y jóvenes.

La incorporación de la tecnología como tercera fuente de conocimiento cobra sentido en la actualidad, dado que las tecnologías utilizadas tradicionalmente en el aula (pizarrón, libros de textos, mapas o afiches) gracias a su estabilidad, se hicieron transparentes con el tiempo, una vez instaladas no requirió más atención. En contraste, las tecnologías digitales actuales (ordenadores, programas, dispositivos) con su constante evolución y cambio impiden que se vuelvan un lugar común y requieren del desarrollo de habilidades y estrategias para aprender continuamente nuevas tecnologías. Estas tecnologías digitales tienen el potencial para modificar la naturaleza de una clase, ya que juegan un papel esencial en la manera en que se pueden representar, ilustrar, ejemplificar, explicar y demostrar las ideas y conceptos de una disciplina para hacerlas más asequibles a los alumnos.

Al reflexionar sobre el apoyo de las tecnologías en educación, al comprobar las dotaciones a los centros, los esfuerzos de muchos de éstos, con o sin apoyo de la administración, el mayor o menor interés de los profesionales, siempre tuve una convicción: la tecnología no soluciona los problemas de la educación. Por sí sola, sin los conocimientos o sin la metodología precisa, difícilmente podemos abordar con éxito la labor docente. Sin duda alguna, hoy urge integrar la tecnología en el ámbito educativo, pero no de cualquier modo. El concepto TPACK viene a reiterar la relación entre estos elementos que el docente debe saber llevar al aula.

Para ello se requiere de tres componentes (Conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico) que es necesario intersectarlos para que se lleve a cabo una integración de tecnología a la enseñanza de un contenido disciplinar. A través del uso de una serie de herramientas, en una muestra de docentes en educación media superior de la UMQ se logró detectar una visión de su propio proceso de enseñanza muy diferente al que realmente aplican al estar frente a grupo, se arrojan resultados dónde los mismos docentes no logran empatar su conocimiento a la práctica educativa.

En relación a lo anterior se encuentran diferentes vertientes a partir del mismo tema, como: el uso adecuado de la tecnología, enlazar los contenidos y no dejarlos de lado, resistencia al cambio, tener una buena pedagogía en el proceso de enseñanza, entre otros. Para comprender mejor ésta situación, es importante tener en cuenta y saber que como docentes también podemos tener áreas de oportunidad donde es necesario cubrirlas totalmente para otorgar un conocimiento o una mejor experiencia en nuestros alumnos.

Con base al modelo TPACK, considero que el docente debe cubrir un perfil idóneo para alcanzar los objetivos en el uso de las TIC, desarrollar habilidades o competencias que mejoren el proceso de enseñanza con sus alumnos y así

cumpla con las exigencias de la sociedad, el contenido curricular y transmita conocimientos necesarios para que sus alumnos sean competentes.

METODOLOGÍA

Los profesores necesitan esencialmente para poder integrar la tecnología de manera eficaz manejar tres tipos de conocimientos que tienden a intersectarse entre sí:

Conocimiento tecnológico, estar enterado sobre las últimas tecnologías y la manera de usarlas.

Conocimiento pedagógico, cómo enseñar con eficacia.

Conocer contenidos, o conocimiento curricular, sobre lo que están enseñando o de los que están ayudando a sus estudiantes a aprender.

Separados estos conocimientos no son suficientes para enseñar a los estudiantes de manera eficaz y probada por medio de la tecnología, adicionalmente los docentes necesitan el conocimiento pedagógico-curricular, es decir cómo enseñar un contenido concreto y con qué medios.

Los docentes también necesitan conocimiento tecnológico-curricular, que es el conocimiento de cómo seleccionar las herramientas y los recursos que ayudarán a los estudiantes a aprender aspectos particulares de los contenidos y programas curriculares. Este conocimiento es el cómo enseñar bien con las nuevas herramientas digitales y tecnológicas. La unión de los dos tipos de conocimientos antes mencionados, que son interdependientes, sería el TPACK.

La metodología TPACK debe tomar en cuenta antes que nada que la planificación didáctica no debe centrarse en la herramienta tecnológica, sino en el tipo de alumnos a los que va dirigida, y en los contenidos que se tienen que enseñar –el currículum-. Se debe conocer el cómo enseñar, es decir didáctica o pedagogía general: gestionar un aula, realizar una programación didáctica, escribir objetivos, etc. Además de las particularidades de la disciplina que se quiere enseñar, y ahora, el conocimiento tecnológico. La suma de ellos sería el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. La planificación docente siempre debe ser: situada, adaptada al contexto, basada en actividades.

Entre las competencias que deben tener los profesores no basta con que sepan mucho de su asignatura, sino también deben saber mucho de pedagogía y sus nuevos métodos, y además tienen que saber de tecnología. Se necesitan profesores formados en la intersección entre esas tres materias y ser muy flexibles, porque la metodología y la tecnología son esenciales ante alumnos que son nativos digitales.

RESULTADOS

Es importante que el profesor tenga conocimiento de las dificultades que los diferentes trabajos en investigación ponen de relieve sobre el aprendizaje de la electrostática, y que a su vez cuente con herramientas que permitan atenderlos.

El Tpack es en definitiva, la base de una buena enseñanza con tecnología que requiere la comprensión de:

La representación de ideas utilizando la tecnología

Técnicas pedagógicas que utilizan la tecnología en formas constructivas para enseñar un contenido,

Conocimiento sobre qué hace fácil o difícil la comprensión de un concepto y cómo la tecnología puede contribuir a compensar esas dificultades que enfrentan los alumnos.

Conocimiento de las ideas e hipótesis previas de los alumnos y sobre cómo la tecnología puede ser utilizada para construir conocimiento disciplinar

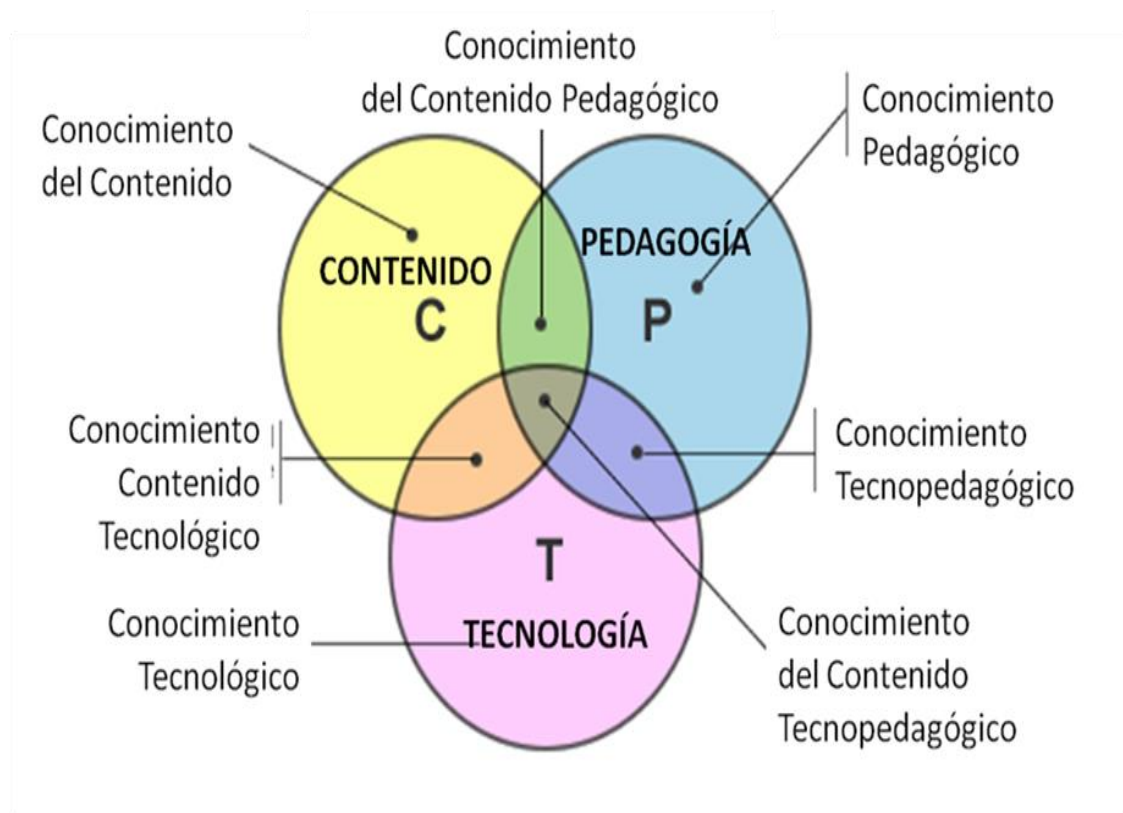
El Tpack representa una clase de conocimiento que es central para los docentes que trabajan con tecnología. No responde a expertos disciplinares que usan tecnología, tampoco a tecnólogos que saben algo de pedagogía, ni a docentes que saben un poco de la disciplina que enseñan o de la tecnología que utilizan.

El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar deberían permitir a un docente desarrollar estrategias y representaciones del conocimiento apropiadas y contextualizadas a sus alumnos.

El modelo TPACK constituye un marco teórico interesante para una integración eficaz de las tecnologías en la enseñanza. Reconoce la importancia de los 3 componentes fundamentales: contenido, pedagogía y tecnología, centrando el foco en las múltiples interacciones que existen entre ellos. Por delante resta una importante y densa tarea de desarrollar en la práctica sus principios con intención de avanzar en temas fundamentales como una teoría del aprendizaje con TIC, didáctica del uso de las tecnologías, formación del profesorado, innovación educativa, investigación en la acción, etc.

Finalmente, si relacionamos los tres conocimientos básicos (pedagógico, tecnológico y del contenido) además de los tres conocimientos que se generan de éstos (pedagógico del contenido, tecnológico del contenido y tecnológico pedagógico) se extrae el conocimiento con experiencia del docente en materia TIC, el TPACK.

Es necesaria una práctica reflexiva por parte del profesor, ya que las simulaciones no dejan de ser una herramienta como el libro de texto, el laboratorio o el lápiz y papel. Estas adquieren realmente su importancia cuando son acompañadas de preguntas o problemas, diseñados estratégicamente teniendo en cuenta las consideraciones didácticas correspondientes.



Bibliografía

- Hernández, R. M. (s.f.). Estrategia Didáctica fundamentada en el Modelo TPACK para la enseñanza de la célula en el CCH.
- Koehler, M. &. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Obtenido de <http://www.citejournal.org/articles/v9i1general1.pdf>
- Mishra P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.
- Sarramona, J. (1990). Tecnología Educativa (Una Valoración Crítica). CEAC.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



EXPERIENCIAS DIDACTICAS



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UNA ACCIÓN PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

ME. Guadalupe E. Nogueira Ruiz, UMA-SLP
lupenogueira@gmail.com

Resumen

En este documento se presenta cómo se llevó a cabo una acción de Innovación Educativa, necesaria y apremiante en la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se reconoce como una acción de Innovación Educativa internamente generada, ya que surge y se forma desde las necesidades propias del Centro Escolar.¹⁵

La innovación se propone para atenuar las consecuencias del crecimiento y renovación de la planta de profesores, que por motivos de jubilación están dejando la Facultad; así mismo, para dar continuidad con la identidad institucional.

Se presenta, primeramente, el planteamiento del problema y su fundamentación en el contexto donde se desarrolla. La metodología empleada es Proceso de Solución de Problemas, PSP, para las etapas de planeación y creación y se vincula con los conceptos teóricos que la sustentan. Finalmente se describen los resultados obtenidos en la conformación de comunidades de aprendizaje y práctica, que recaen en el buen funcionamiento de la labor académica y en la gestión del conocimiento de la misma Facultad.

Palabras clave: Investigación Educativa, Gestión del conocimiento, Comunidades de Aprendizaje y Comunidades de Práctica, Contexto Generacional.

1. INTRODUCCIÓN

Los tiempos y etapas en las Instituciones Educativas marcan las necesidades de cambio hacia la construcción de Escuelas y Facultades de calidad.

En este documento se presenta cómo se llevó a cabo una acción de Innovación Educativa, necesaria y apremiante en la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. La creación de un Departamento de Investigación Educativa, dentro de una Facultad o Escuela, dice por sí misma la preocupación hacia la excelencia académica, se reconoce como una acción

¹⁵ Rivas Navarro (2000)

de Innovación Educativa internamente generada, ya que surge y se forma desde las necesidades propias del Centro Escolar.¹⁶

La innovación se propone para atenuar las consecuencias del crecimiento y renovación de la planta de profesores, que por motivos de jubilación están dejando la Facultad; así mismo, para dar continuidad con la identidad institucional y en la conformación de comunidades de aprendizaje y práctica, que recae en el buen funcionamiento de la labor académica.

Se presenta, primeramente, el planteamiento del problema y su fundamentación en el contexto donde se desarrolla. Se utiliza el método PSP para las etapas de planeación y creación y se vincula con los conceptos teóricos que la sustentan. Finalmente se describen los resultados desde la innovación y los planes de acción que la componen, sus estrategias y programa de la puesta en práctica.

El apoyo ha sido completo por parte de las autoridades de la Facultad del Hábitat quienes han reconocido la necesidad de crear un espacio para la investigación educativa que propicie el intercambio académico y gestionar el conocimiento obtenido en las aulas.

Palabras clave: Investigación Educativa, Gestión del conocimiento, Comunidades de Aprendizaje y Comunidades de Práctica, Contexto Generacional.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente, en los niveles de la educación superior, se da en la práctica y en el intercambio de saberes sólo cuando se han llegado a conformar comunidades de aprendizaje y de práctica¹⁷, también por medio de preparación en los aspectos de didáctica, y esto a voluntad de cada profesor, por lo tanto, lo que la escuela posee en cuestión de acervo intelectual y de conocimientos propios sobre la didáctica de las disciplinas específicas, pertenece por lo regular a cada profesor en lo individual y en particular a los profesores de gran experiencia docente.

Durante la formación y desarrollo de la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se llegó a conformar un grupo de profesores que crearon un conocimiento propio sobre la didáctica del diseño, se dio con esto y durante 40 años, una escuela con una tendencia y reconocimiento a nivel nacional. Estos profesores están cumpliendo sus tiempos de trabajo docente y dejando la Facultad a una nueva generación de profesores, sin embargo, el no haber tenido la cultura de registrar los conocimientos de las prácticas didácticas exitosas propias de la Facultad, ha ocasionado, en no pocos casos, la pérdida

¹⁶ Rivas Navarro (2000)

¹⁷ (Wenger, 2001).

de esos saberes y que dichas prácticas no trasciendan y puedan ser mejoradas con los nuevos profesores.

Por otro lado, el choque generacional está causando roces importantes al llegar los nuevos profesores a ocupar puestos de mando con muchas carencias en conocimientos y experiencia docente.

Por lo anterior, la necesidad de crear un espacio que integre, investigue y registre la experiencia y también que fomente una nueva cultura de colaboración y cooperación entre profesores, se vuelve apremiante.

Contexto

La Facultad del Hábitat es una entidad académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, que tiene por objeto la formación de profesionales en el campo del diseño y la materialización del entorno artificial del Hombre y la Sociedad; la investigación en las Áreas del conocimiento que conforman los marcos natural y artificial del Hábitat y la difusión de las ciencias, las artes y la tecnología aplicada al mejoramiento de la vida del Hombre. Es uno de los centros de estudio más importantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el segundo en oferta académica, con sus seis carreras y 5 posgrados y tercero en población estudiantil con 2500 alumnos. Actualmente ofrece 7 programas a nivel licenciatura y 5 a nivel maestría: Tiene una planta docente de 280 profesores, de los cuales 230 son profesores hora clase y 50 son profesores investigadores de tiempo completo.

Por las características del Modelo Académico de la Facultad, existe una interdependencia por el trabajo interdisciplinario que se da en ella. Tiene una peculiaridad la operatividad y formas de concebir el trabajo docente. Su método de trabajo es por proyecto y su formación principal está en la investigación y preparación para la solución de problemas.

La Facultad, se ha visto en constante crecimiento y evolución, se originó hace 40 años como Carrera de Arquitectura, dentro de la Escuela de Ingeniería, y después de independizarse se ha transformado a Escuela de Arquitectura, Unidad del Hábitat, Escuela del Hábitat y ahora Facultad del Hábitat. Esto ha dejado en el camino mucho conocimiento y experiencia hacia los cambios, y hacia la enseñanza de las disciplinas.

En este momento, la Facultad pasa por un proceso de renovación de su planta docente de manera significativa, el 80% de sus profesores han cumplido con su tiempo de actividad como maestros y están iniciando su plan de jubilación, en menos de 5 años serán cubiertos por nuevos profesores.

El problema se puede percibir grave, si consideramos que, a diferencia de los niveles de educación anteriores, la Educación Superior siempre ha carecido de un soporte pedagógico específico para cada disciplina, provocando que la curva de aprendizaje para los saberes didácticos y pedagógicos referentes a

cada disciplina, inicie con cada profesionista-profesor que incursiona en la docencia. Los profesores que dejan la Facultad, se llevan con ellos sus conocimientos didácticos y pedagógicos específicos de sus materias y disciplinas, porque no se tuvo la visión de registrar las estrategias didácticas que emplearon.

Los cambios generacionales provocan crisis en tanto a las relaciones interpersonales, los profesores de recién ingreso traen toda la fuerza e interés, pero están faltos de experiencia y conocimiento. En ocasiones los cargos de mando se cubren con la nueva generación, causando incomodidad y malestar en la generación anterior. Se da de manera natural un “choque generacional” que altera la dinámica institucional y afecta el ánimo entre los profesores y el cumplimiento de la tarea educativa. Los cambios generacionales son oportunidades de modificar aquello que ya no se observa adecuado y que de alguna manera afecta o perjudica la dinámica institucional y la cultura escolar, es momento idóneo para hacer innovaciones fundamentales que beneficie a la totalidad de la Institución.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó el Método PSP para solucionar problemas.

Se estableció una visión de conjunto que permitió ubicar dónde estábamos y a dónde queríamos llegar. Se inició en reconocer el problema y su análisis.

Como Visión a esta situación queremos: “Ser un centro, a nivel nacional, que propicie y ofrezca el contacto, intercambio y difusión de experiencias y logros en la enseñanza del diseño y de proyectos de la Facultad, así como de las materias que en ella se imparten, dentro y fuera de ella”.

De esta visión se analizó el problema identificando los puntos críticos, sus causas potenciales y las causas claves.

Ante la Visión de contar con un centro en la Facultad donde se pudiera valorar, registrar, intercambiar, difundir y publicar la experiencia docente acumulada por casi 40 años, encontramos los siguientes puntos críticos para enfrentar el problema:

Generación fundadora

Poca valoración de la experiencia docente

Malos hábitos en las generaciones anteriores que propician el bajo rendimiento

Frustración y enojo en las generaciones anteriores

Mucho conocimiento no registrado

Poca cultura de colaboración. Cultura individualista

Nueva Generación

Poca experiencia docente

Puestos de mando sin conocimiento

Poca reconocimiento ante la generación anterior

Todos estos puntos afectan la cultura escolar e impiden aprovechar los conocimientos que se poseen, también se corre el riesgo de perderlos por el contexto generacional, donde interactúan varias unidades generacionales, que se vive en la Facultad.

Para analizar el contexto generacional en la Facultad y poder implantar acciones de mejora, se enlistaron los puntos críticos fundamentales o partes del problema; a cada uno de ellos se le anexaron las causas potenciales, y posteriormente se seleccionaron las causas claves para conformar soluciones innovadoras en busca de la visión. Dicho análisis se realizó separando las dos generaciones, ya que ambas presentan problemas distintos e inherentes. Para su comunicación y clarificación se realizaron, también por separado, los diagramas de Ishikawa donde se aprecian los mismos aspectos. Los conceptos presentes, encontrados para analizar y resolver el problema fueron:

El contexto generacional, las Comunidades de Aprendizaje y las Comunidades de Práctica

Contexto Generacional

Karl Mannheim (1989) menciona algunos factores sociológicos que trastornan el proceso valorativo en la sociedad moderna y por lo tanto las formas de convivencia, en nuestro caso en las escuelas:

El crecimiento demográfico:

El paso de [valores](#) primarios a secundarios.

Período de transición.

La aparición de nuevos grupos sociales y nuevos nexos entre esos grupos.

Nuevas formas de autoridad y de legitimación de la autoridad

Constitución de nuevos valores mediante el juicio racional.

Comunidades de Aprendizaje (CA) y Comunidades de Práctica (CP)

Tomaremos el concepto de Cesar Coll de las comunidades de aprendizaje, como aquellas que se enfocan y dedican a revisar no solamente los qué, de los objetivos y los contenidos y los cómo, los métodos pedagógicos, sino que alcanza también y muy especialmente al quién, los agentes educativos, al dónde los escenarios educativos y, sobre todo, al para qué, las finalidades de la educación¹⁸.

Las Comunidades de aprendizaje, sea cual sea la categoría a la que pertenezcan, nos hablan de grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan

¹⁸https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

mutuamente. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje presentan fuertes similitudes con las “Comunidades de Práctica”, expresión utilizada por Wenger (1998,1999) para designar un grupo de personas que se implican activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas.

Las Comunidades de Aprendizaje se conforman en respuesta al nivel de influencia y participación como se muestra en el diagrama 1. De la clasificación de las comunidades de aprendizaje que nos propone Coll (2001), tomamos aquella que se refiere a la escuela o centro educativo –School-based Learning Communities-: una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones y centros educativos, que se reflejará en el trabajo de academia de los profesores.

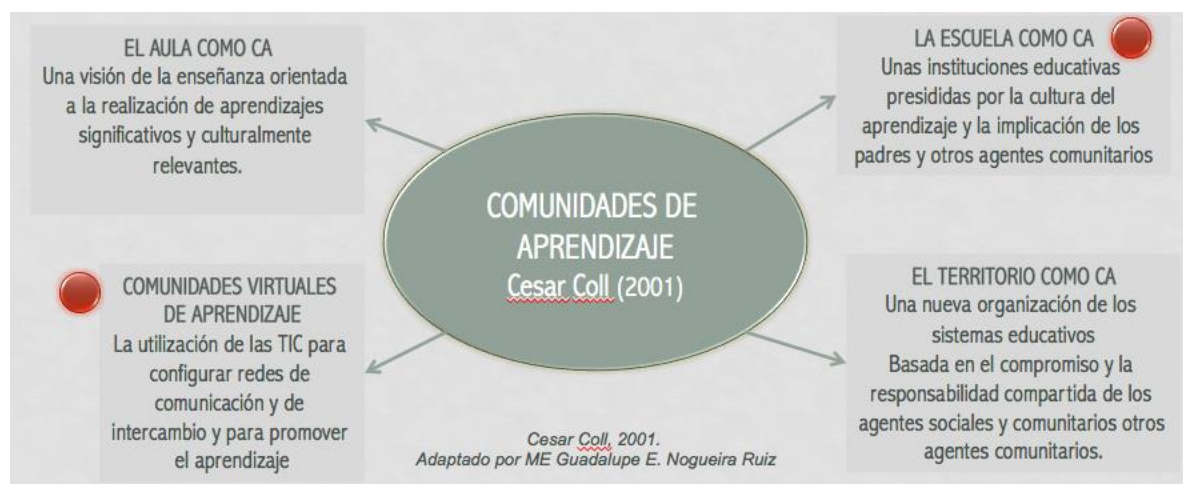


Diagrama 1 Clasificación de las CA. Coll, (2001)

Características de la escuela como comunidad de aprendizaje.

Una alternativa a la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas¹⁹

Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la Institución

Existencia de un liderazgo compartido

Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado

Apoyo mutuo entre los miembros de la Institución

Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado

Nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores e interdisciplinarios)

Nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el

¹⁹ (Fuentes: Hill, Pettit y Dawson, 1997; Levine, 1999; Owens y Wang, 1997; Prawat, 1996; Shapiro y Levine, 1999 citado en Coll. Las Comunidades de Aprendizaje recuperado :20-01-2012: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>)

análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.)

Utilización de procedimiento y estrategias de evaluación formativa y orientadora.

Énfasis en la articulación teoría/práctica e investigación/acción.

Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo

Fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

Comunidades de Práctica

Etienne Wenger ha estudiado las Comunidades de práctica y las ha definido como un “grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones”²⁰

Desde la visión de Wenger, las comunidades cobran sentido en la medida que permiten construir conocimiento y a su vez multiplicarlo, este concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social; desde esta mirada las comunidades de práctica comparten intereses, experiencias o conjuntos de problemas, se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y de la identidad propia y se caracterizan por poseer dominio, comunidad y práctica. El dominio hace referencia al campo de estudio de la comunidad; la práctica al campo de aplicación de los saberes desde el cual se nutre la experiencia y por último, la comunidad está relacionada con la interacción y el intercambio de saberes que se dan al interior de la comunidad y que se encuentran articulados por interacción que nutren la identidad, la confianza y la colaboración de la misma permitiendo que el conocimiento de la comunidad a su vez se mantenga, desarrolle o comparta.

Se estudiaron los elementos y los niveles de participación en las Comunidades de Práctica, para identificar las soluciones potenciales. Esquema 1.

²⁰ Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002) (en inglés). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press. ISBN 1-57851-330-8.



Esquema 1 Comunidades de Práctica

El éxito de las comunidades de práctica está en lograr mecanismos que permitan que se generen diálogos entre miembros de los diferentes grupos, y que se construyan actividades que puedan interesar a personas de dichos grupos. De hecho, un miembro puede estar en determinado momento en el centro y pasar al grupo activo de acuerdo al interés que tenga en ese momento.

Ante el interrogante de ¿cómo gestionar comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica? partimos de que en la diversidad de los integrantes de una comunidad está un interesante proceso de construcción de conocimiento. Se aprende de otros y con otros, las interacciones y los productos de las mismas generan una construcción de conocimientos que pueden ser aplicados a la práctica. Una comunidad puede estar orientada de diferentes maneras: Reuniones, conversaciones de final abierto, proyectos, contenido, experiencia, relaciones, participación individual, nutrir o cultivar comunidades, servicio a su contexto.

Wenger y Galvis sugieren la realización de actividades, con sentido, que promuevan las interacciones sociales, ya que sin participación no hay comunidad. Se convierte así en un compromiso para los integrantes al ser parte activa en cada uno de los escenarios de desarrollo (Potencial, Coalescencia, Madurez, gestión y transformación como lo propone Wenger).²¹

Gestión del conocimiento

Uno de los ejes centrales de una comunidad es el conocimiento que genera. Sin embargo, este conocimiento difiere acorde a la etapa de evolución en la que se encuentra la comunidad. Cada etapa aporta diferente conocimiento y medios para administrarlo. Mientras que durante el crecimiento de una comunidad, los miembros y la profundidad del conocimiento que comparten los miembros crece, durante la madurez las comunidades administran activamente el conocimiento y la práctica que comparten y conscientemente los desarrollan.

²¹ WENGER, E. (2002). "Communities of Practice: A brief Introduction." Retrieved 28 December, 2005.

Teniendo en cuenta las etapas de desarrollo definidas por Wenger, se puede afirmar que la Facultad del Hábitat ha pasado, durante sus casi 40 años, las tres primeras etapas de su desarrollo: Potencial, de coalescencia y madurez; en este momento se requiere entonces iniciar la etapa de gestión para poder llegar a la transformación necesaria.

Soluciones potenciales.

Con base en la teoría revisada, se propusieron soluciones potenciales a las causas identificadas como claves. Se relacionaron posteriormente para encontrar los planes de acción adecuados y configurar la propuesta de Innovación.

Planes de acción

Las soluciones potenciales que se rescataron del análisis anterior y permitieron elaborar los planes de acción fueron:

Reconocer el trabajo docente mediante ponencias, coloquios, entrevistas, videograbaciones, etc.

Promover el diálogo entre los profesores con eventos mensuales, y campañas que beneficie la convivencia.

Capacitar a los nuevos profesores en los puestos de mando en todos sus niveles.

Promover nuevos valores para el trabajo colegiado, como responsabilidad, cumplimiento, puntualidad, etc.

Promover clases con profesores de ambas generaciones y formar equipos de trabajo.

Para llevar a cabo todas las acciones necesarias se requirió un plan estratégico o modelo de planificación o cambio (Diagrama 2). Éste se realizó para acompañar a los profesores de la Facultad a la transición del cambio generacional hacia la conformación de nuevas comunidades de aprendizaje y a consolidar las comunidades de práctica que existen en ella.

4.

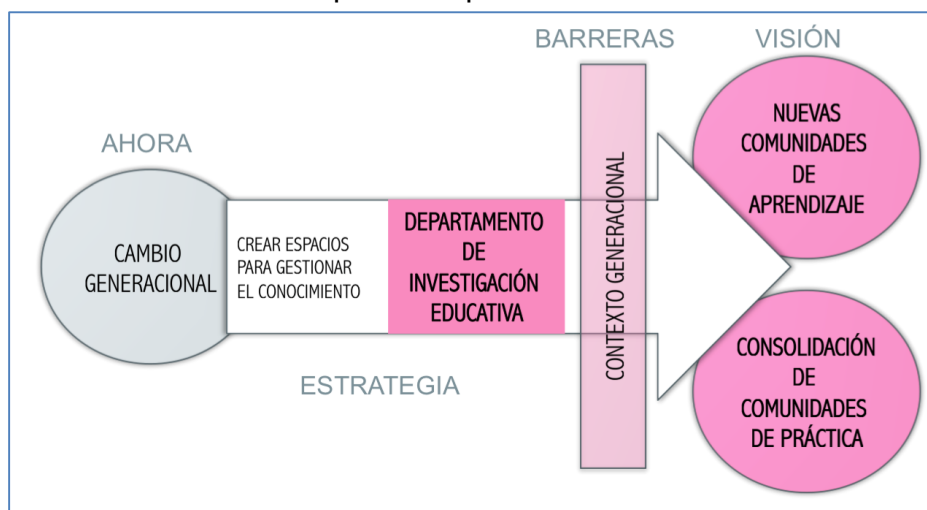


Diagrama 2 Modelo de planificación o cambio (Pérez Narbona, 1989)

RESULTADOS

La innovación consistió en la creación del Departamento de Investigación Educativa para colaborar y coadyuvar con el plan de trabajo de la Institución y apoyar de manera directa en la transición de la Facultad. Con la Visión de: “Ser un centro, a nivel nacional, que ofrezca el contacto, intercambio y difusión de experiencias y logros en la enseñanza del diseño y de proyectos de la Facultad, así como de las materias que en ella se imparten” y con la Misión de: “Crear nuevas comunidades de aprendizaje con los profesores de la nueva generación y a consolidar la comunidad de práctica de la Facultad gestionando el conocimiento que se ha generado durante casi 40 años”.

Implicados en la innovación

El Departamento de Investigación educativa se formó con un equipo de trabajo responsable que se irá consolidando a través del tiempo, por sus proyectos y acciones concretas.

El Departamento de Investigación Educativa, con una Visión de investigación, reconocimiento a la labor docente, apoyo y difusión, plantea una serie de proyectos que podrán realizarse de manera paralela o bien como resultado de un primer proyecto de diagnóstico.

PROYECTO I: ¿Cómo enseñamos en los talleres de síntesis?

Etapas I. Reconocimiento de las formas de enseñanza en los talleres de diseño.

Etapas II. Seminarios y cursos sobre la enseñanza del diseño.

Etapas III. Publicaciones que difundan la forma en que enseñamos el diseño en la Facultad del Hábitat.

Proyecto: ¿Cómo enseñamos en las materias?

Proyecto: ¿Cómo nos han enseñado?

RESULTADOS ACTUALES

Al cabo de 5 años de implantación,

Se cuenta con la plataforma funcionando con la información necesaria para compartir estrategias de enseñanza, información y avisos de interés.

Se apoyó con el curso de eVirtual para la creación de 25 sitios de cursos

Se realizó el Curso de Inducción para 120 profesores de nuevo ingreso

Se realizó la difusión del Departamento, sus objetivos y proyectos durante la inauguración del mismo y mediante dos campañas.

Se ha utilizado el espacio para dar asesoría sobre diferentes aspectos didácticos.

Se realizó un Manual de Inducción, que se distribuye en el Curso de Inducción, pero que sirve de base para toda la comunidad educativa

Intercambio de datos del Proyecto de Investigación sobre la Enseñanza en los Talleres de Síntesis.

5. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Coll, César. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado 15-02-12
http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Fullan, G. (1993). Changes forces. Probing the depths of educational reform. Londres. The Falmer Press.
- Hill, Pettit y Dawson, 1997; Levine, 1999; Owens y Wang, 1997; Prawat, 1996; Shapiro y Levine, 1999 citado en Coll. Las Comunidades de Aprendizaje recuperado :20-01-2012:
<http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- Juárez Pacheco, M. (2004) Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en internet. Revista Mexicana de Investigación educativa enero-marzo COMIE. MÉXICO. RECUPERADO EN
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002015.pdf>
- Mannheim, K. (1989).Diagnóstico de nuestro tiempo. México:FCE.
- Pérez Narbona, J.E. (1989).Proceso de Solución de Problemas. La Habana. Universidad de La Habana.
- Rivas Navarro, M. (2000) Innovación Educativa, Teoría, procesos y estrategias. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002) (en inglés). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press. ISBN 1-57851-330-8.
http://es.wikipedia.org/wiki/Comunidades_de_pr%C3%A1ctica
- Wenger, E, McDermott, R & Snyder, W.M., Cultivating Communities of Practice, HBS press 2002.
- Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X

LECTORES BILINGÜES

*Lic. Lorena de La Campa Martínez, p8007lcm@hotmail.com
Lic. Consuelo Livier Haro Reyes, liviharo@yahoo.com.mx*

Resumen:

Esta experiencia académica es una muestra del resultado del trabajo colegiado que se realiza en nuestra institución para fortalecer la formación integral que reciben nuestros alumnos. Para efecto de análisis en la investigación, se focaliza en el aspecto de la promoción de la lectura en un grado y un grupo específico.

Uno de los propósitos institucionales del Colegio Cervantes Primaria es la transformación al ámbito bilingüe, por lo que la propuesta se enriquece con tres elementos fundamentales: 1) Promoción del gusto por la lectura en inglés y en lengua materna; 2) el desarrollo de habilidades para la lectura; y 3) el uso de la tecnología digital para la promoción y el desarrollo de habilidad de la lectura.

Se presenta un conjunto de acciones realizadas por los docentes para formar lectores competentes que disfruten la lectura y produzcan sus propios textos. De la misma manera, se describe el uso de la tecnología educativa para la interacción con los textos bilingües, la aplicación de habilidades de lectura, la participación de la familia en el proceso y diversas estrategias para animar la lectura, despertar la creatividad, la imaginativa y la curiosidad de niñas y niños.

Palabras clave

Trabajo colegiado; habilidades lectoras; tecnología educativa; lectores bilingües.

1. Introducción

El presente trabajo presenta una experiencia educativa considerada exitosa por la importancia de generar de manera intencional y sistemática espacios para el trabajo colaborativo entre los responsables de los procesos académicos para lograr articular esfuerzos que en la mayoría de las veces por más significativos que éstos resulten, si no son sistemáticos y multidisciplinarios reducen su efectividad. Por tanto, queremos compartir nuestra forma de trabajo colaborativo entre distintos departamentos de apoyo académico para la promoción de la lectura en el Colegio Cervantes Primaria y los resultados obtenidos.

Contexto de la escuela

El Colegio Cervantes Primaria se encuentra ubicado en la colonia Loma Bonita Sur residencial, en Zapopan Jalisco, municipio conurbado a la zona metropolitana de Guadalajara. La zona en la que se localiza el colegio es habitacional en su mayoría, pero con una tendencia creciente a la aparición de diversos comercios, talleres de servicio, laboratorios, consultorios médicos, entre otros. A sus alrededores existen otros centros educativos privados, escuelas primarias y secundarias oficiales, un bachillerato tecnológico. Se observa que aumenta en el entorno la demanda del servicio educativo, pero a su vez, aumenta también el nivel de competencia de la oferta educativa que se ofrece en la zona.

El nivel socioeconómico de la población educativa que atendemos está sostenida por los padres de familia que trabajan como profesionistas, funcionarios, empleados y comerciantes. Actualmente, el Colegio Cervantes Primaria atiende una población de 1,300 alumnos. Poco más de la mitad de los alumnos habita en zonas cercanas a la institución, el resto viene desde colonias más alejadas, pero dentro de la zona metropolitana de Guadalajara.

El Colegio Cervantes Primaria hace referencia a sus orígenes desde 1899 cuando fue fundada la primera institución educativa marista de México en Guadalajara. A través de los años ha cambiado su ubicación, sus estructuras inmobiliarias, ha enriquecido su propuesta pedagógica para educar a muchas generaciones de niños y jóvenes jaliscienses; forjando así un gran prestigio a la institución. Sin embargo, la educación bilingüe y tecnológica son dos tendencias que los padres de familia demandan en su búsqueda por brindarles a sus hijos una preparación para aprovechar mejor las oportunidades que les de la vida. Razón por la cual, el Colegio Cervantes Primaria privilegia mantenerse como una comunidad educativa marista que encarne la presencia fraterna de Jesús al educar evangelizando y que a su vez, brinde una formación integral incluyendo la adquisición de una segunda lengua (inglés) y el uso de la tecnología digital para facilitar el aprendizaje.

Antecedentes

Las políticas institucionales del Colegio Cervantes Primaria en los últimos seis años se han encaminado a dar respuesta a las demandas de los padres de familia en cuanto a la transición al bilingüismo y el uso de la tecnología educativa digital. De la misma manera no podemos descuidar aspectos para el aprendizaje para la vida en los que la lectura personal forma un papel fundamental. Por esta razón hemos considerado que esta experiencia es exitosa porque gira en torno a la promoción de la lectura desde tres aspectos: 1) el trabajo colegiado, colaborativo y sistemático entre diversos responsables del proceso educativo; 2) el desarrollo de las habilidades para la lectura en inglés y en lengua materna; 3) el uso de la tecnología digital aplicada a la promoción de la lectura.

Justificación

El trabajo colegiado entre los distintos responsables del desarrollo académico de la institución (Dirección escolar, Coordinación académica, Inglés, Titulares, Biblioteca, Innovación educativa) se lleva a cabo en toda la institución desde preescolar hasta sexto grado de primaria, sin embargo, hemos querido presentar una muestra para delimitar la investigación, así como la observación de una mejor interacción entre los miembros del equipo de trabajo, un seguimiento más sistemático en el grupo que atienden, y por tanto, resultados más significativos.

Para tal efecto el grupo que representa la muestra corresponde al salón 46 (cuarto grado de primaria). El grupo está conformado por 18 niñas y 18 niños en total 36 alumnos de entre 9 y 10 años de edad.

2. Propósito

El propósito de la experiencia es la promoción de la lectura mediante el desarrollo de habilidades lectoras en lengua materna y en inglés que les permitan aprovechar y disfrutar de la lectura, mediante la consulta de materiales de lectura tanto en la Biblioteca escolar y el uso de la tecnología digital en la escuela y en casa.

3. Organización y planificación de la práctica pedagógica.

Para la organización y planificación de la práctica pedagógica se llevaron a cabo las siguientes etapas:

1) Organización integral de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Se abrió la estructura de trabajo para incorporar a la reflexión por grados a los responsables de inglés y de biblioteca que atienden el grado. Se entregaron materiales para el registro común y las preguntas de reflexión aplicaron para todas las áreas. Como resultado, se logró establecer una Ruta de mejora integral con las propuestas en común (titulares, inglés y biblioteca) para dar seguimiento y atender aspectos que se detectan con dificultad académica en cada grado y en cada grupo.

3) Seguimiento. El equipo colegiado diseña su propio plan de trabajo de acuerdo al área que atiende, pero incorporando las estrategias propuestas en los CTE para implementar durante el bimestre y mostrar los avances logrados en cada área:

El titular es el docente encargado de acompañar durante los procesos formativos de un grupo de niñas y niños asignado. Con respecto a la promoción de la lectura, es el responsable de promover el desarrollo de habilidades lectoras para aplicarlas al uso y manejo de la información en las distintas asignaturas.

La maestra de Biblioteca es la encargada de proponer acciones desde su departamento, para animar la lectura mediante estrategias para disfrutar, investigar y producir textos. Para lograrlo, trabaja la comprensión lectora, el manejo de la información y la lectura de entretenimiento.

La maestra de inglés promueve la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras en una segunda lengua. Mediante el uso de la tecnología digital genera en los alumnos la creatividad, la curiosidad y el entusiasmo para la búsqueda y uso de la información en inglés.

4) Evaluación. El trabajo se evalúa en cada área de la siguiente manera:
Titulares: Cuentan con el registro de resultados de Lexium “diagnóstico” en cuanto a las habilidades lectoras iniciales. Un registro bimestral de comprensión lectora. Un registro bimestral de fluidez lectora.
Biblioteca: presenta un diagnóstico sobre los hábitos lectores de los niños y su avance bimestral.
Inglés: presenta un registro de lectura digital sobre el seguimiento lector en inglés de cada niño.

4. Descripción del desarrollo de la experiencia exitosa

4.1 La promoción de la lectura en el Colegio Cervantes Primaria

Partimos de que la educación primaria tiene el compromiso de fomentar la promoción de la lectura, reconociendo que su adquisición favorece la autonomía del aprendizaje, la integración de la cultura escrita y las habilidades digitales, la vinculación entre el proceso de aprender a aprender, a buscar, a valorar, a seleccionar, a ponderar y a transmitir información, cuyo resultado será un aprendizaje permanente (Secretaría de Educación Pública SEP., 2011).

Tal como se establece en el Plan de Estudios para la Educación Básica en México, (2011) “Promover la lectura significa brindar estrategias y generar ambientes de aprendizaje para adquirir habilidades que les ayuden a los educandos a desarrollar nuevos aprendizajes, mejorar su nivel académico y fortalecer las bases del aprendizaje permanente, es decir, para el manejo de la información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

En el Colegio Cervantes Primaria, consideramos que, si bien la lectura se privilegia en el campo formativo: Lenguaje y comunicación, constituye una herramienta fundamental para la reflexión y el uso de la información, en todos los campos formativos y a lo largo de toda su existencia. De esta manera, creemos firmemente que la práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar la reflexión y el diálogo en nuestros alumnos. Dichos aspectos forman parte de la formación integral que establece nuestro proyecto educativo.

Para dar cumplimiento a este propósito hemos partido del trabajo colegiado como una estrategia colaborativa para atender situaciones académicas que consideramos fundamentales para la formación integral de nuestros alumnos.

4.2 El Trabajo Colegiado y la Ruta de Mejora común en nuestra institución

El trabajo colegiado es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes y directivos, en la búsqueda de la mejora institucional (Fierro Evans, 1998). En los últimos años se ha venido impulsando como una estrategia que pretende que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa. Se le atribuyen bondades como: mejorar la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional.

Esta estrategia aparece como parte fundamental de la mejora de la calidad de la educación; requiere de condiciones institucionales y de la disposición de los docentes, además de visualizar el trabajo cotidiano desde la óptica de la colaboración. Una de las problemáticas educativas que plantea la secretaría de Educación Pública para ser atendida a nivel nacional en México es la promoción de la lectura (SEP 2016).

Para promocionar la lectura se requiere que los docentes reconozcan la complejidad del proceso y las capacidades de sus alumnos, para ofrecer ayuda que favorezca e incremente los beneficios de la lectura. Es por ello, que consideramos esta experiencia exitosa en nuestra escuela, como parte del trabajo colegiado realizado, en el cuál se ha logrado reunir esfuerzos de manera multidisciplinaria en torno a la promoción de la lectura como una prioridad educativa de atención fundamentales para la mejora de los aprendizajes (lectura y escritura) y a la cual hemos dado seguimiento a través de los CTE en el que participan maestros titulares (responsables de cada grupo) docentes responsables del área de inglés y los encargados de los distintos departamentos de apoyo académico que participan en la formación integral de los alumnos.

Estas reuniones son sistemáticas de manera bimestral, durante los últimos viernes últimos de cada mes. La temática que se analiza es en torno a los aprendizajes prioritarios citados anteriormente y los productos. El avance como colectivo propone que los docentes establezcan coincidencias por grado o ciclo, respecto a los aprendizajes esperados que requieren atención. Por lo que se revisan los resultados del grupo y se proponen e intercambian iniciativas pedagógicas que les han dado resultados exitosos y que son viables de implementarse a mediano plazo. Con estos resultados los docentes están en condiciones de planear una Ruta de Mejora Escolar correspondiente al ciclo escolar 2016 – 2017.

A continuación se presenta parte de la Planeación de la Ruta de Mejora Escolar del presente ciclo escolar correspondiente a 4to. grado, incorporando los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica del salón 46.

Ruta de mejora para el salón 46

PRIMARIA INTERMEDIA					
Salón	Maestro(a)	Logros primer bimestre	Acciones pedagógicas que me funcionaron	Adecuaciones curriculares o de organización llevadas a cabo	Obstáculos
4°F	Cuarto grado.	Conocer al grupo en sus fortalezas y áreas de mejora. Haber comenzado las entrevistas con los padres de familia. -	Planeación Evaluaciones diagnósticas Uso de tecnología Trabajo colegiado con los compañeros. Marcar tiempos para las actividades -Integrar a los niños en el grupo, por ejemplo equipos, monitoreo. -Diálogo con los niños. -Seguimientos con los papás en entrevistas.	Adecuación de contenidos temáticos prioritarios del grado, tomando y consideración los tiempos reales. -Derivación al departamento de Psicología Apoyo en biblioteca para la promoción de la lectura. Ejercicios de habilidades intelectuales Reforzamiento de hábitos en inglés	Niños con problemas de relacionarse con los compañeros ya sea por timidez o agresividad. Problemas con los límites y las normas seguimiento de instrucciones orales y escritas y parafraseo. Niños con TDA . -Poco acompañamiento de los papás académico, hábitos de estudios, problemas emocionales. -Falta de concientización de la intencionalidad del trabajo grupal.

METAS ESPAÑOL 4°

CORTO PLAZO	MEDIANO PLAZO	LARGO PLAZO
Favorecer la comprensión lectora mediante el seguimiento de instrucciones; práctica de fluidez motivando con lecturas en voz alta utilizando estrategias como las de la REVISTA UNO y registro de lectura mediante gráficas.	Desarrollar el hábito de la lectura mediante el seguimiento de instrucciones empleando diversas formas de preguntas (obvias, de inferencia, propias); mejorar el trazo de letra y ortografía.	Presentación de trabajos con calidad considerando la ortografía en las presentaciones de sus proyectos. Lograr la fluidez y comprensión esperada en la lectura motivando con las gráficas de avance individual y grupal.

De esta manera los docente acuerdan las estrategias que se aplicaran en sus grupos y que serán reforzadas por las acciones en el plan de trabajo de Inglés y Biblioteca.

4.3 El desarrollo de habilidades lectoras

El desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento dentro y fuera de la escuela. Hablar de habilidades lectoras en educación básica, nos remite a tres aspectos: La comprensión, la fluidez lectora y la velocidad que adquieren relevancia en la medida en la que se vinculan entre sí y favorecen específicamente a la comprensión lectora. Por esta razón, es importante aclarar a que se refiere cada aspecto (Gómez, 2013)

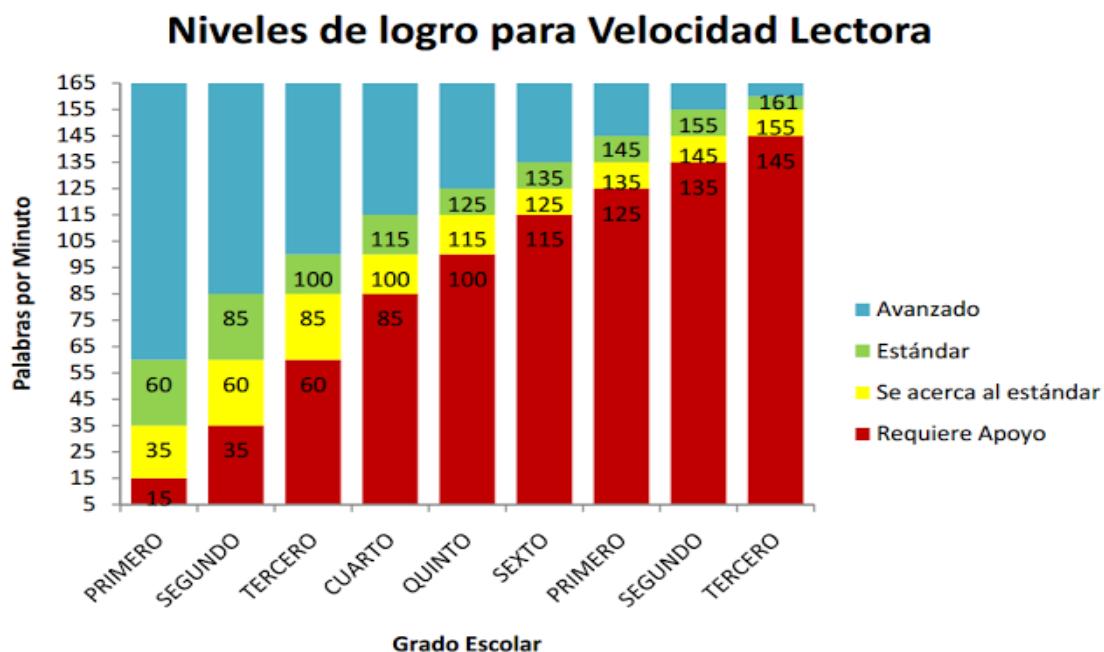
La comprensión lectora. Para promover la lectura es necesario adquirir la capacidad de comprensión que establece un proceso mediante el cual el lector se relaciona de manera interactiva con el contenido, relaciona ideas nuevas con las anteriores, las contrasta, las argumenta y obtiene sus propias conclusiones, las cuales enriquecen su conocimiento.

La velocidad de lectura. Se refiere a la habilidad para leer la mayor cantidad de palabras escritas en un lapso, con un nivel de comprensión suficiente para entender lo leído. Las oportunidades de concentración aumentan en la medida que la velocidad de lectura aumenta, ya que la capacidad de interpretar lo escrito es más veloz que nuestra habilidad para hablar o pronunciar palabras que leemos.

La fluidez lectora. Hace referencia a la habilidad para leer en voz alta con los atributos de entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas para comprender y dar sentido a la lectura. La fluidez lectora contribuye a la comprensión de situaciones, expresiones, frases y palabras relevantes a las ideas en un texto. Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012), consideran que la fluidez puede formar un puente y guiar a la comprensión lectora, por lo que se define a la fluidez como

las habilidades eficientes y efectivas de reconocimiento de palabras que le permiten al lector construir el significado del texto.

Estos tres componentes se integran en la práctica y pueden ser registradas y evaluadas. La SEP (2010) propone estándares en el caso de la velocidad lectora para cada grado escolar.



En el Colegio Cervantes Primaria estos componentes son tomados en cuenta para generar acciones que se abordan en la planeación académica de los titulares y que también son tomados en cuenta por el Departamento de Biblioteca escolar y por los docentes responsables de impartir lengua extranjera (Inglés).

Para el desarrollo de habilidades lectoras en cuarto grado y su aplicación académica, se presenta el plan de trabajo del salón 46 en el que se registran las siguientes estrategias. Cabe mencionar que las acciones son tomadas de la ruta de mejora escolar para el ciclo escolar 2016 -2017 y que tienen su origen en los resultados obtenidos durante el ciclo 2015 – 2016, en el que se plantea el reto de motivar la lectura en voz alta de cada alumno y alumna, con el objeto de monitorear de manera constante su participación. Dicha práctica corresponde a la ejercitación y aplicación del desarrollo de habilidades lectoras. De tal manera, que al terminar la jornada diaria, todos los alumnos participen en la lectura con un propósito determinado.

Estrategias para llevar a cabo en cuarto grado:

Estrategia		Descripción	Tiempo	Avances
1	Ejercicios de lectura de comprensión.	Se toma en cuenta una lectura de diversos tipos: informativa, periodística, literaria, etcétera. Se contestan 4 preguntas con diferente nivel de complejidad.	1 vez a la semana.	Al inicio del curso escolar se observó que la mayoría de los alumnos sólo contestaban preguntas de nivel 1 y 2 (identificación y textuales). Durante el bimestre 3 ya se puede observar que la mayoría de los alumnos son capaces de contestar preguntas de los 4 niveles (1) identificación, 2) búsqueda de información con un propósito determinado, 3) inferencias y 4) de opinión.
2	Producción de textos	Los alumnos realizan de 2 a 3 producciones de texto considerando temas y contenidos de distintas asignaturas.	3 veces al bimestre	Los alumnos iniciaron escribiendo 2 o 3 renglones en el primer bimestre. En el tercer bimestre, se observa que la mayoría de los alumnos van aumentando la cantidad y calidad de su escritura y la redacción de sus ideas.
3	Ejercicios de habilidades lectoras.	Los alumnos realizan ejercicios destinados a la ampliación del campo visual, ejercicios oculares, de atención, de comprensión y de velocidad lectora.	1 vez por semana.	Algunos de los alumnos deletreaban al inicio del ciclo escolar a la hora de realizar una lectura oral, poco a poco van tomando mayor confianza en sí mismos y han mejorado en su fluidez y en la comprensión lectora.

Estas estrategias se complementan con el Plan de trabajo propuesto por la Biblioteca escolar del Colegio Cervantes Primaria en la cual se establece como propósito principal la animación de la lectura. A continuación se presentan las acciones realizadas.

4.4 La animación a la lectura en la Biblioteca escolar

La necesidad de fomentar la lectura en la escuela debe ser asumida por el profesorado, que sabe que es fundamental contar con una base razonable de hábitos lectores y que estos, que suelen ser adquiridos en el entorno familiar, pero en muchas ocasiones, no están presentes (Camacho, 2004). La escuela debe generar oportunidades y estímulos para que la competencia lectora se garantice, por tanto, la biblioteca escolar es un lugar privilegiado para el

trabajo, la aventura, la investigación y el encuentro (Castán, 2002). Las áreas de trabajo que deben activarse en una biblioteca escolar son: 1) el acceso a fuentes de información diversificadas, 2) la animación a la lectura, 3) la investigación y 4) la producción de textos.

La existencia de la Biblioteca escolar en nuestro colegio, ha permitido que se realicen mejores prácticas y la lectura adquiera mayor protagonismo. Mediante esta instancia se aborda el fomento de la lectura con miras a incrementar las posibilidades lectoras de los alumnos. Al estar al tanto, de las necesidades académicas de los grupos, la responsable de la Biblioteca genera estrategias para apoyar la ruta de mejora propuesta en el equipo colegiado, sumando esfuerzos para lograr mejores resultados, tales como:

Fomentar en los alumnos el hábito y el gusto de leer y aprender a lo largo de toda su vida.

Organizar actividades que favorezcan la conciencia crítica y la sensibilización emocional y social.

Planear actividades que favorecen el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo cooperativo.

Promover la lectura y facilitar los recursos para la participación en familia.

4.5 Lectura bilingüe

El departamento de Inglés también participa en las propuestas de mejora aunando sus esfuerzos para generar estrategias que apoyen el desarrollo lector de nuestros alumnos.

Las investigaciones sociolingüísticas recientes respecto a la enseñanza de alguna lengua extranjera señalan que la lectura constituye una herramienta fundamental del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que el procesamiento de la información escrita es la base para la posterior adquisición del resto de las habilidades tales como: escuchar, hablar y escribir (Montejo, (2006).

En el proceso lector, el individuo aplica sus propias estrategias de aprendizaje para dar respuesta a sus necesidades, de ahí el carácter participativo que adquiere, y la importancia de la interacción con el texto, la actitud hacia el mismo, y la construcción de significados que realiza. La lectura es un proceso comunicativo en el que el lector procesa la información en varios sentidos y establece una interacción dinámica para lograr dar significado y activar las acciones de lógica y lingüística (Moncada, 2013).

Montejo (2006), plantea que durante el proceso de lectura de comprensión en la enseñanza de la lengua extranjera, es una herramienta poderosa para contribuir a la independencia cognoscitiva en los educandos, por tanto, es imprescindible enseñar al estudiante a utilizar el texto escrito con determinados

fines, apropiarse de la estructura textual ya sea expositiva, narrativa, descriptiva, etcétera y entender las acciones que demanda la tarea, tales como: describir, exponer, narrar, informar, explicar, entre otras.

Bajo este tenor, la propuesta del Departamento de Inglés en el Colegio Cervantes Primaria es aplicar las estrategias utilizadas para leer en lengua materna y en el aprendizaje de lengua extranjera, tales como: la búsqueda de significado de acuerdo al contexto, la predicción, las inferencias, la identificación de ideas, la búsqueda de información específica y el uso del diccionario, entre otras. Acosta, (1990) señala que si los alumnos son capaces de transferir estrategias de lectura a la lengua extranjera, es señal de que están aprendiendo.

La estrategia para la promoción de la lectura que implementó el Departamento de Inglés, fue el Programa Myon que responde a las necesidades académicas establecidas en la Ruta de Mejora con respecto a la lectura y combina el uso de la tecnología digital.

Las acciones a realizar se establecen en la planeación académica del departamento de inglés al considerar una sesión semanal con este propósito. A continuación se describe en qué consiste el programa y cómo se lleva a cabo en nuestro colegio.

4.6 Uso de la tecnología para la promoción de la lectura.

Los procesos de adquisición de habilidades lectoras dependen en gran parte de la forma de enseñanza de los docentes, cuándo son capaces de transmitir un significado y logran motivar a sus estudiantes. Actualmente, han surgido numerosas estrategias didácticas para la promoción de la lectura haciendo uso de la tecnología digital, plataformas interactivas y bibliotecas digitales poniendo al alcance de los lectores una gran variedad de textos y materiales de lectura de manera electrónica especiales para todos los niveles educativos desde jardín de niños hasta universidad.

Emilia Ferreiro (2005) considera que en las instituciones de educación básica donde las tecnologías han sido incorporadas, los usos de la computadora no se restringe al aprendizaje del manejo de procesador de palabras, sino al uso de la Internet, sobre todo, para visitar museos virtuales y buscar información tanto en bibliotecas virtuales como en diversos sitios especializados. Por otra parte, también se hace necesario preparar a los alumnos a cuestionar la confiabilidad de los sitios Internet. Esto, que ya era difícil en el espacio de los libros, es mucho más difícil en el espacio Internet donde aprender a desconfiar de la información obtenida es de primerísima importancia (Ferreiro, 2005).

Aunque el programa Myon se implementa en el Colegio Cervantes Primaria a partir del ciclo escolar 2016 – 2017 las prácticas de lectura en inglés se han

institucionalizado como parte del programa “Hacia el bilingüismo” desde el ciclo escolar 2014 - 2015, mediante textos de comprensión a los que los alumnos tiene acceso como enriquecimiento de la cultura extranjera. Se continúa el trabajo apoyándose en una plataforma especializada de técnicas de aprendizaje que hace uso de las TIC para promover la lectura llamada. Comprende una biblioteca digital y un marco referencial para la evaluación de los avances y herramientas de vanguardia para el aprendizaje. Las bondades de este programa se traducen en una gama de actividades que brindan soporte para lograr incrementar el nivel de lectura de los alumnos.

Para el funcionamiento de la plataforma digital, los alumnos realizaron en un primer momento un diagnóstico de intereses personales combinado con el nivel de inglés que presentaban, de esta manera se generaron recomendaciones individualizadas para que la comprensión de textos sea práctica, divertida y funcional. Después del diagnóstico, los alumnos son capaces de seleccionar libros de una lista de títulos recomendados y seleccionados especialmente para cada uno de ellos.

Los maestros pueden crear una selección de títulos para trabajos en proyectos grupales. Se consultan libros ilustrados de historietas, caricaturas, novelas, literatura, múltiples géneros y culturas para promover la lectura. La mayoría de los textos están en inglés, aunque también se cuenta con títulos en español y bilingües. Los estudiantes administran sus preferencias e interactúan con el texto usando herramientas de escritura que apoyan el desarrollo de su progreso. Los maestros y padres de familia tienen acceso a la información sobre los avances de su grupo y de cada alumno. Mediante este programa, también se fomenta la lectura en familia.

5. Resultados

En cuanto al trabajo colegiado se han detectado los siguientes avances:

1. Las acciones que se proponen parten de un contexto de necesidades académicas que los docentes detectan de cada grupo y de cada alumno, por tanto están encaminadas con un propósito definido.
2. Cada bimestre se entrega a la dirección escolar una Ruta de Mejora por grado, por grupo que es elaborada por los docentes responsables de los procesos académicos, estableciendo prioridades y acciones a realizar en cada área (titulares, inglés y biblioteca).
3. Al siguiente bimestre se analizan los resultados obtenidos de cada acción y se identifican fortalezas y debilidades que generan el acuerdo de nuevas acciones para dar seguimiento al progreso del grupo.
4. Se observa un progreso significativo de los alumnos al mostrar en las evaluaciones de cada bimestre sus avances en cuanto a la comprensión, velocidad y fluidez lectora que se registran y se grafican.
5. Los alumnos muestran mayor participación en espacios garantizados para la práctica de la lectura que les permiten mejor desempeño para el uso de la información y la producción de textos.

6. Se observa el gusto por leer al emplear la plataforma digital mostrando sus habilidades para el acceso y navegación por la biblioteca digital, seleccionar textos de su interés, escuchar audio libros en inglés y participar en retos grupales para procesar la información sobre temas específicos.
7. Los alumnos muestran la transversalidad de las habilidades lectoras adquiridas en su lengua nativa y trasladarlas para comprender textos en inglés.
8. Se ha logrado sistematizar la práctica de la lectura en inglés usando la plataforma digital una vez por semana para cada grupo con sesiones de 45 minutos.
9. Se ha promovido la lectura en familia al solicitar la participación de proyectos desde casa.
10. Se ha logrado la interdisciplinariedad de las distintas áreas académicas en proyectos comunes.

6. Alcances, oportunidades y limitaciones del trabajo.

Los alcances del trabajo realizado son una muestra del poder que tiene el trabajo colaborativo, ya que es independiente a cualquier metodología y acorde a nuestra filosofía. Sin duda una de las variables de progreso en el desarrollo de habilidades lectoras, depende también de la etapa en la evolución madurativa de los niños. Sin embargo, las acciones realizadas han sido coordinadas y planeadas de manera pertinente, lo cual nos dan un margen de éxito.

En cuanto a las oportunidades, hemos detectado que la promoción de la lectura puede beneficiarse aún más al promover de manera más intensa la producción de textos mediante concursos y exposiciones; acciones que se ven limitadas por falta de tiempo.

7. Recomendaciones y conclusiones

- a) La disposición, organización, animación y acompañamiento de los equipos de trabajo docente, favorecen de manera significativa el análisis de situaciones, la búsqueda de estrategias y por tanto la efectividad en el logro de resultados.
- b) Sabemos que despertar el gusto e interés por la lectura que le permiten al lector la posibilidad de apropiarse de aprendizajes a lo largo de su vida. Sin embargo, es una tarea que requiere de creatividad por parte de los animadores para poder “enamorar” por medio de la lectura.
- c) Las habilidades lectoras adquiridas en lengua nativa son susceptibles de ser aplicadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés).
- d) El uso de las TIC aplicadas a la enseñanza son una herramienta poderosa cuando se aprovechan sus ventajas para interactuar con la información. Enseñamos a nuestros alumnos a ser usuarios responsables, críticos de estas tecnologías diversificadas..

8. Bibliografía y referencias

Acosta P., (1996). Communicative Language Teaching. Brasil: Ed. Belo Horizonte. Recuperado en: <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>

Camacho E., (2004). La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro. Madrid, Ediciones de la Torre.

Castán L., (2002). Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer. Sevilla, Díada Editores.

Conexión Revista académica, (2016). El proceso y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar de la Educación Primaria. Aliat Universidades. México. Año 2. Núm. 6

Cuadernos de Educación y Desarrollo, (2011). La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional. Vol 3, abril 2011.

Ferreiro E., (2006). "Las nuevas tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública", ponencia presentada en el Tercer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas, organizado por la Dirección General de Bibliotecas del Conaculta, 18-19 de noviembre de 2005, en revista El Bibliotecario, Conaculta-DGB, enero de 2006. Recuperado en: <http://dgb.conaculta.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/ApoyoCapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/LecturaYTecnologias/LecturaYTecnologias.pdf>

Fierro Evans, C. (1998). Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela. León, México: Universidad Iberoamericana.

Gómez Daniel, (2013). Habilidades lectoras. México. Recuperado en: <http://lenguaje-y-comunicacion.blogspot.mx/2013/02/habilidad-lectora.html?m>

Gutiérrez, C. y Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 183-202.
Moncada V., (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés. Acción Pedagógica, N ° 22 / Enero - Diciembre, 2013 - pp. 122 – 131

PISA (2009). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español. Recuperado en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20>

101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a

Secretaría de Educación Pública, (2010). Estándares Nacionales de habilidad lectora. SEP. México. Recuperado en:
http://www.xxa.orgmx/portal_2/files/estandares_nacionales_habilidad_lectora.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Ruta de Mejora Escolar .Educación Básica. México: SEP.
Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado en:
<http://basica.sep.gob.mx>



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



CARTEL Y TALLERES



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



PLAN GENERAL DE ESPECIALIZACIONES EN CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INNOVACIÓN

Dra. Julieta Valentina García Méndez, Mtra. Karla Fabiola García Vega, Mtra. Norma Edith Hernández Galaviz, Mtro. Horacio Durán Macedo, Mtro. Leobardo Antonio Rosas Chávez, Lic. René Vargas Pineda

Resumen

La Universidad Nacional Autónoma de México propone el Plan General de Especializaciones en Currículo y formación docente para la innovación para elevar el nivel de los saberes y las prácticas de los docentes universitarios en los ámbitos filosófico, científicos, artísticos y tecnológicos, incluyendo la salud y bienestar de la población; y así, fortalecer sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión universitaria; con la posibilidad de reconciliar los distintos sistemas educativos -el abierto, el regular y educación a distancia-.

La docencia universitaria es casi siempre una elección profesional de segunda instancia, la primera se hace con respecto a un campo de saberes y prácticas que implican además de la información de un campo, la macroética, la ética, la bioética y la deontología profesional específica, sin embargo para el profesional que se incorpora a la docencia universitaria y aspira a hacer un ejercicio profesional docente, en el que están implicados saberes, prácticas e investigación de un campo diferente al de su área de formación inicial, la oferta para esa segunda elección está limitada. Los docentes universitarios que reconocen que es necesaria la información y la formación para este ejercicio profesional de la docencia, optan por eventos que difícilmente se encuentran organizados como un posgrado; acumulan cursos, talleres, seminarios, diplomaturas y eventos tales como congresos, simposios, encuentros, mesas redondas, que sumados representan una cantidad de horas de trabajo similar o superior a las que requiere un posgrado desde especialización hasta doctorado, pero no les otorga ningún grado académico y las universidades tampoco pueden reportar la superación académica de su personal en términos de posgraduados. Es tal la dispersión, que difícilmente se puede expresar en un cambio en la práctica educativa, por lo que la certificación se torna sumamente compleja.

Es por lo que Universidad Nacional Autónoma de México vislumbra una oportunidad de liderazgo en campos de conocimiento determinantes para la educación, como el elevar el nivel de los saberes y las prácticas en los ámbitos filosófico, científicos, artísticos y tecnológicos en general, incluyendo la salud y bienestar de la población. Por lo que el objetivo fundamental de este Plan, es fortalecer las funciones sustantivas de la universidad: **docencia, investigación y extensión universitaria**; atendiendo a la posibilidad de reconciliar los distintos sistemas educativos -el abierto, el regular y educación a distancia-.

El Plan inicia con:

1. Especialización en Curriculum y Formación Docente para Sistemas Abiertos Universitarios y Educación a Distancia
2. Especialización en Docencia de la Ciencia y la Tecnología
3. Especialización en Docencia con Cultura Digital
4. Especialización en Investigación Pedagógica para la Innovación
5. Especialización en Pedagogía de la Cultura Física

Este Plan se orienta con un modelo de intervención de combinación múltiple en donde los contenidos se basan en un entramado en red y de acuerdo a su naturaleza, se diseñarán las actividades didácticas en posición remota o en contigüidad. Se procurará la configuración, detección e incorporación de comunidades de aprendizaje, práctica y formación como destinatarias del programa. Se basa también en la holoversidad y la transdisciplinariedad; el cual se caracteriza por la constante búsqueda de hallar las relaciones e interacciones globales pero sin situarse en una visión totalizante. Su modelo didáctico es holístico, ya que en sus principales referentes presenta flexibilidad e innovación, siendo riguroso en su estructura y flexible en su operación.

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las funciones sustantivas de la UNAM, atendiendo a la posibilidad de reconciliar ambos sistemas -el abierto, el regular y educación a distancia-.

OBJETIVOS DE LAS ESPECIALIZACIONES

Curriculum y formación docente para Sistemas Abiertos Universitarios	Diseñar, desarrollar y evaluar los currícula para la innovación universitaria de manera compleja y la formación docente racional al sistema curricular y de evaluación.
Docencia de la Ciencia y la Tecnología	Analizar críticamente la didáctica de las ciencias y las tecnologías para hacer propuestas innovadoras que permitan articular disciplinas diversas.
Docencia con cultura digital	Incorporar la cultura digital de manera racional a la experiencia académica (docencia, investigación y extensión).
Pedagogía de la cultura física	Incorporar la cultura física de manera racional a la experiencia académica (docencia, investigación y extensión).
Investigación Pedagógica para la Innovación	Articular un proyecto pedagógico original (de investigación, de desarrollo, de intervención, etc.) con metodología adecuada.

PERFIL DE INGRESO



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Por ser un programa de formación docente se admiten profesionales de todos los perfiles académicos de nivel superior. Los aspirantes deberán:

- Mostrar interés en participar y formar comunidades de aprendizaje y formación.
- Manejar un nivel básico de tecnologías de información, comunicación y conocimiento.
- Mostrar interés por la docencia, los problemas, las innovaciones y las reformas educativas, y por la investigación pedagógica y educativa.

PERFIL DE EGRESO

Los egresados de las especializaciones:

- Estarán facultados para incidir en la innovación de las funciones sustantivas universitarias, la docencia, la investigación y la extensión, desde su ámbito de especialización hacia una perspectiva de la complejidad.
- Podrán participar en comunidades disciplinarias (inter, multi, pluri, trans) hacia una cosmovisión compleja con base en el análisis crítico, innovador y creativo.
- Promoverán el desarrollo de proyectos y la publicación de sus resultados.

CONOCIMIENTOS

- Pedagogía, currículum y utopía
- Cultura universal en las vertientes de Cultura Digital, Cultura Física y Cultura Intelectual (Filosofía, Ciencia, Arte y Tecnología)
- Método racional y metodologías de investigación
- Mediación y aportes tecnológicos a las distintas especializaciones
- Ecosofía
- Vinculación de los campos culturales con las investigaciones o Sujetos de investigación o Metodologías de investigación o Instrumentos de investigación

ESTRUCTURA CURRICULAR

- Tres semestres
- 68 créditos

OPCIONES DE GRADUACIÓN

Para el trabajo escrito, podrá optar por todas las opciones de obtención de grado aprobados por el H. Consejo Universitario de la UNAM, previa aprobación del Comité Académico de la Especialización. Y para la defensa final, su trabajo deberá contar con los votos del Comité Tutor para poder participar en el Congreso de Titulación.

TÉCNICAS DEL DRAMA APLICADAS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Luis Manuel Amador Flores

Semblanza

Estudió la carrera de actuación en el Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha participado como actor en varios montajes del Siglo de Oro Hispánico y ha dirigido varios grupos de teatro universitario presentando, principalmente, obras de autores hispanos.

Como docente ha impartido cursos de Literatura, Lectura y redacción, Teatro, Animación Sociocultural y Expresión oral y escrita, entre otras. Algunas de las instituciones donde ha laborado son la Universidad Marista de Querétaro, la Universidad Tecnológica de Corregidora, el Seminario Conciliar de Querétaro y la Universidad Pedagógica Nacional.

Ha practicado diversas disciplinas corporales como Tai Chi, esgrima, combate escénico, yoga, acrobacia y el método pilates.

Objetivo: Revisar algunas de las herramientas del actor, principal protagonista del fenómeno dramático, que pueden apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades: Definición del concepto de drama (escena y conflicto).

Ejercicio de La teja. Reflexión sobre el logro de objetivos en el trabajo en equipo, solución de conflictos.

Ejercicios de expresión vocal (dicción y proyección de la voz).

Expresión corporal. Tensión contra atención. Ejercicio de la lata de refresco.

El espacio vacío de Peter Brook, lectura.

Método de acondicionamiento físico para actores cuya finalidad es fortalecer y relajar el cuerpo; sistema basado en estiramientos, enfocado en la respiración y el trabajo abdominal.

Bibliografía: BENTLEY, Eric, La vida del drama, México, Paidós, 1998.

BROOK, Peter, El espacio vacío, Barcelona, Nexos/Península, 1998.

MONROY BAUTISTA, Fidel y Marcela Ruiz Lugo, Desarrollo profesional de la voz, México, Escenología, 1994.

STANISLAVSKI, Konstantín, El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia, Barcelona, Alba, 2007.

TALLER DEL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO-HUMANISTA

Dr. Marino Latorre Ariño

Universidad Marcelino Champagnat
28-29 de Abril - 2017

CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR – Perú - 2016 (Selección de competencias de algunas áreas, a modo de ejemplo)

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES ESPECÍFICAS del CURRÍCULUM NACIONAL

Competencias	Capacidades específicas (destrezas)
1. Se comunica oralmente en lengua materna (Comunicación). □ Definición: Interacciona de forma dinámica con uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Construye el sentido de los diversos tipos de textos orales. Posee la habilidad de usar el lenguaje oral, no verbal y para-verbal de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades específicas: identificar, analizar, interpretar, utilizar vocabulario correcto, expresarse con corrección. Capacidad: EXPRESIÓN ORAL.	Obtiene información de textos orales - Infiere e interpreta información de textos orales Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica Evalúa la forma, contenido y el contexto del texto oral //////////////////////////////////// Analizar Sintetizar Inferir Interpretar Organizar información Utilizar vocabulario correcto Expresarse y formular preguntas
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna (Comunicación). □ Definición: El estudiante es capaz de comprender la información explícita de los textos que lee así como de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. Utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia y del mundo que lo rodea. Toma conciencia de los propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de ésta en la vida, y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades específicas: analizar críticamente, inferir, interpretar, evaluar, etc. Capacidad: COMPRENSIÓN.	Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto - Evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. //////////////////////////////////// Leer Pronunciar Analizar críticamente Interpretar Inferir Evaluar

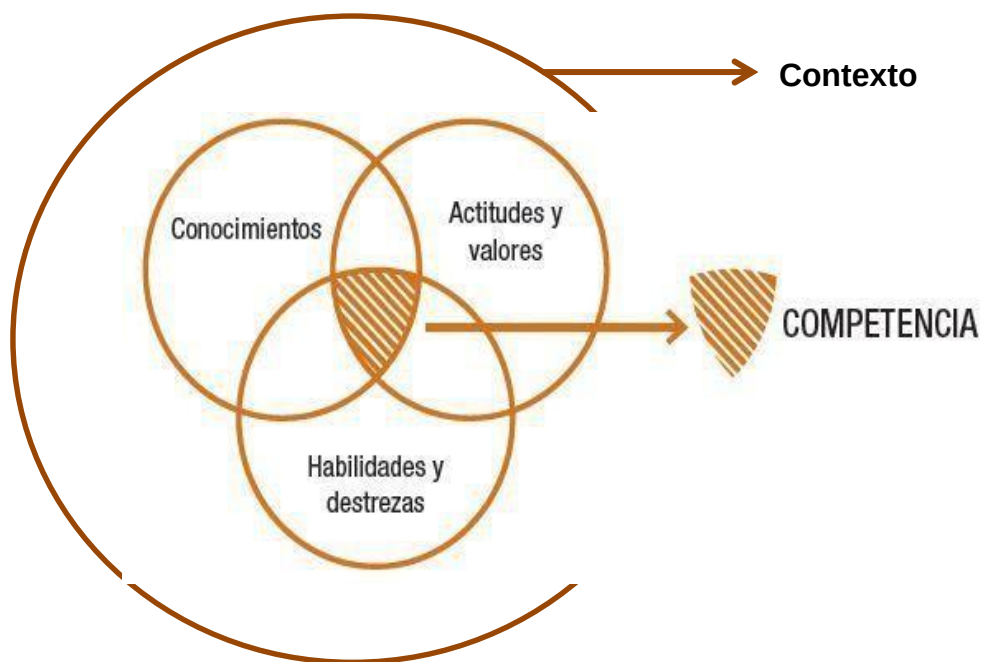
3. Escribe diversos tipos de textos en lengua materna (Comunicación). □ Definición: Es capaz de usar el lenguaje escrito para producir textos y comunicarse con otros. El estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos, utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Participa en la vida social, construye conocimientos y goza con el uso estético el lenguaje. Esta competencia implica la combinación de las siguientes	Adecúa el texto a la situación comunicativa Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y lógica. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. //////////////////// Escribir-producir Organizar ideas Relacionar Emplear vocabulario adecuado Utilizar ortografía y sintaxis Argumentar.
capacidades específicas: producir, organizar ideas, utilizar vocabulario adecuado, utilizar ortografía, etc. Capacidad: EXPRESIÓN ESCRITA.	
4. Construye interpretaciones históricas (Ciencias Sociales). □ Definición: Es capaz de sustentar una posición crítica sobre hechos y procesos históricos usando distintas fuentes; comprende los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de los fenómenos históricos. Esta competencia implica la movilización de las siguientes capacidades: analizar críticamente, secuenciar culturas y hechos en la Historia, explicar hechos y acontecimientos. Capacidad: PENSAMIENTOS CRÍTICO Y CREATIVO.	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico - Elabora explicaciones sobre procesos históricos //////////////////// Analizar Sintetizar Comparar – contrastar Explicar

5. Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos (Ciencia y tecnología). ☐ Definición: El estudiante es capaz de construir conocimiento acerca del funcionamiento y estructura del mundo natural y artificial que le rodea, a través de procedimientos propios de la ciencia, reflexionando acerca de lo que sabe y de cómo ha llegado a saberlo, poniendo en juego actitudes como la curiosidad, asombro, escepticismo, entre otras. El ejercicio de esta competencia por parte del estudiante implica la combinación de las siguientes capacidades específicas: problematizar situaciones de la vida, diseñar estrategias, registrar datos, analizar información, evaluar, explicar, formular hipótesis. Capacidad: RAZONAMIENTO LÓGICO y PENSAMIENTO CRÍTICO.	Problematiza situaciones Diseña estrategias para hacer indagación. Analiza datos e información. Genera y registra datos e información - Evalúa y comunica el proceso y los resultados de su indagación. //////////////////// Observar Analizar Indagar Formular hipótesis Manipular Expresarse de forma oral, gráfica. Registrar datos Proponer estrategias.
6. Resuelve problemas de cantidad (Matemáticas). ☐ Definición: El estudiante soluciona problemas o plantea nuevos, que demandan comprender las nociones de número, de sistemas numéricos, sus operaciones y propiedades. Dota de significado y usa sus conocimientos en situaciones de la vida. Selecciona estrategias, procedimientos, unidades de medida y diversos recursos. Usa el razonamiento lógico para hacer comparaciones, explicar analogías, inducir propiedades a partir de casos particulares en el proceso de resolución de problemas. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades específicas: explicar, calcular, usar estrategias, usar algoritmos, argumentar, etc. Capacidad: PENSAMIENTO RESOLUTIVO y RAZONAMIENTO LÓGICO.	Traduce cantidades a expresiones numéricas Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones. //////////////////// Analizar Emplear estrategias Calcular y medir Utilizar algoritmos Demostrar Comprobar
7. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma (Competencia transversal) ☐ Definición: El estudiante es consciente del proceso que debe realizar para aprender. Le permite participar de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje y reali-	Define metas de aprendizaje - Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

zar de manera ordenada y sistemática las acciones que realiza, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de la gestión del aprendizaje. Esta competencia implica la movilización de las siguientes capacidades específicas: Identificar, analizar, sintetizar, auto-regularse, organizarse, evaluar, retroalimentar, practicar la metacognición. Capacidades: COMPRENSIÓN y PENSAMIENTOS CRÍTICO Y CREATIVO.	//////////////////// Identificar Analizar Auto-regularse Organizarse Evaluar Retroalimentar Practicar la metacognición
8. Ubica en el tiempo y en el espacio los personajes y hechos narrados en la biblia (Educación religiosa) ☐ Definición: Comprende los hechos y procesos históricos acaecidos en las épocas que narra la Biblia, los cambios, simultaneidades y secuencias temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Esta competencia implica la movilización de las siguientes capacidades específicas: ubicar-localizar, explicar, secuenciar. Capacidad: ORIENTACIÓN ESPACIO-TEMPORAL	Comprende el tiempo histórico Ubica en el tiempo y el espacio Elabora explicaciones sobre procesos históricos //////////////////// Ubicar- localizar Secuenciar Comparar Explicar

CAPACIDADES Y COMPETENCIAS

Las competencias son capacidades o potencialidades que permiten responder a las exigencias individuales o sociales, realizando una actividad; nos sitúan en el marco de lo que un estudiante debe saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. La competencia surge de la intersección de estos cuatro elementos; cuanto mayor sea el área intersectada mayor será la competencia.



Como se ve el núcleo de una competencia de una capacidad. La competencia se muestra en la acción, pues una competencia implica funcionalidad, y podemos afirmar que la competencia es una capacidad --potencial-- en acción, en contextos determinados.

La acción realizada para resolver problemas concretos implica que se utilice el conocimiento para actuar en la realidad concreta; esto supone: integrar, tanto elementos cognitivos como afectivos-emocionales; generalizar, entendido esto como la capacidad para utilizar el concepto aprendido en otros contextos y; por último, transversalidad, es decir, relacionar lo aprendido con otros conocimientos.

Las competencias no están asociadas a ninguna asignatura, sino que pertenecen a todas y cada una de ellas. En consecuencia, para evaluar competencias se tendrían que tener en cuenta estos cuatro elementos.

En este sentido, si un colegio quiere desarrollar las competencias en sus estudiantes, la meta es el desarrollo de las capacidades (habilidades cognitivas, más o menos generales) que le permitan manejar los contenidos con actitudes determinadas en la solución de problemas de la vida real.

Estándares de aprendizaje: Son descripciones generales del desarrollo de la competencia en creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, según la secuencia de progreso esperada en los distintos grados. Los estándares están expresados en los mapas de progreso. Los estándares de aprendizaje de la EBR definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar la Educación Básica Regular.

Desempeños de los estudiantes: Son descripciones específicas de lo que saben hacer los estudiantes en los distintos niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). El desempeño del estudiante se expresa a través de la evidencia de lo que el estudiante es capaz de hacer (habilidades cognitivas o manuales) con los contenidos que trabaja en una asignatura y grado determinados y la actitud con la que lo hace (competencia).

Cuando en el Paradigma Sociocognitivo-humanista se propone una actividad que debe realizar el estudiante y la desarrolla solo y después en pequeño grupo, se evidencia el desempeño del estudiante.

Toda actividad o tarea se compone de:

(destreza + contenido + técnica metodológica + ¿actitud?)

1. Ejemplo de Comunicación:

Por ejemplo, para la competencia “producción de textos escritos” (Expresión):

En los grados: (6º de Primaria y 1º-2º de Secundaria)

¿Cómo medir el desempeño del estudiante en la producción de textos escritos?

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, el propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información.

Organiza y desarrolla las ideas entorno a un tema.

Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de conectores y de referencias;

Emplea vocabulario variado.

Utiliza recursos ortográficos básicos para dar claridad y sentido al mensaje del texto.

(Producir, organizar la información, relacionar, usar conectores. Tener fluidez verbal y mental, utilizar ortografía y sintaxis correctas).

Según el modelo, la Actividad propuesta a los estudiantes sería:

Producir un texto escrito elegido por el estudiante, teniendo en cuenta el propósito y el registro que va a utilizar, buscando información, organizándola, haciendo uso de los conectores adecuados, utilizando vocabulario variado y ortografía y sintaxis correctas, poniendo esfuerzo en el trabajo.

Determina el tema que va a tratar y sus características.

Busca información.

Analiza y organiza la información.

Produce el texto utilizando vocabulario y sintaxis correctas.

2. Ejemplo de Ciencias Sociales:

Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que:

Explica hechos o procesos históricos, a partir de la identificación de las causas y consecuencias,

Reconociendo sus cambios y permanencias, y usando términos históricos.

Explica su relevancia a partir de los cambios y permanencias que generan en el tiempo, empleando distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía.

Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.

Según el modelo, la Actividad propuesta sería: (1º a 3º de Secundaria)

Explicar la Independencia del Perú a través de la identificación del espacio y tiempo en que ocurrió, las causas que la provocaron y las consecuencias que tuvo la independencia, así como los cambios que se produjeron y cómo han permanecido en el tiempo. Realiza un ensayo de 2.000 palabras realizando una introducción, un desarrollo del tema y la conclusión. El trabajo se realiza en grupos de tres estudiantes mostrando interés y constancia en el trabajo.

Busca información en fuentes diversas y confiables.

Analiza los datos encontrados en las distintas fuentes.

Selecciona y compara las fuentes encontradas

Escribe --produce-- el ensayo siguiendo las indicaciones dadas. □ Explica-
expone-presenta el trabajo a los compañeros.

Nota: Este tema podría ser un buen motivo para aprendizaje por indagación guiada (API) o aprendizaje basado en problemas (ABP).

Esta modalidad de aprendizaje colaborativo se compone de los siguientes pasos:

El aprendizaje por indagación guiada (API), --investigación-- tiene cuatro pasos:

1º Determinación del tema objeto de indagación; organización de los estudiantes para realizar el trabajo (grupos de 4).

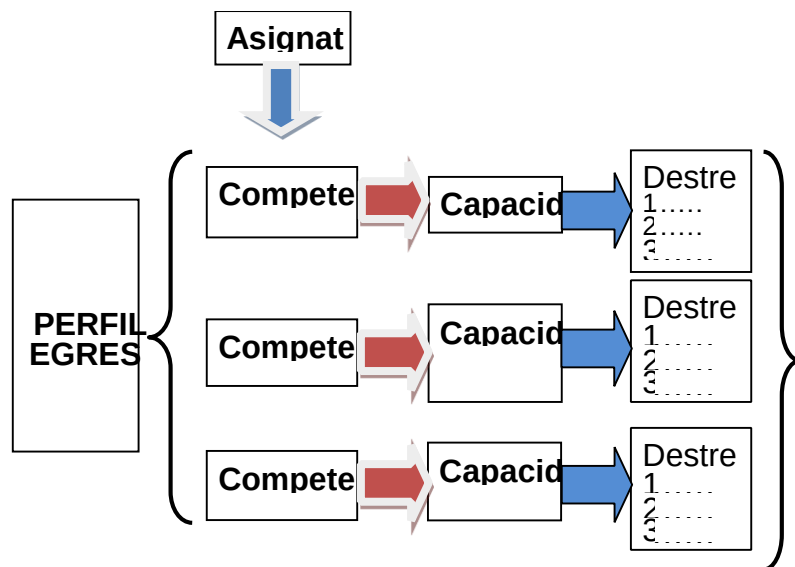
2º Buscar, analizar y seleccionar información sobre el tema.

3º Compartir, en pequeño grupo, la información obtenida y ordenarla. 4º

Realizar el trabajo solicitado y exponerlo ante los compañeros.

Matriz de evaluación del trabajo por Ingagación guiada (API) o ABP			
	Excelente	Regular	Inadecuado
Secuencia lógica del trabajo propuesto			
Organización y trabajo del equipo.			
Búsqueda, análisis y selección de los contenidos			
Organización de las ideas y coherencia de las mismas;			
Utilización de ortografía y sintaxis			
Presentación física o virtual del trabajo			
Exposición: instrumento utilizado, exposición oral, respuesta a las preguntas formuladas, etc.			
Fluidez verbal y mental; seguridad en la exposición.			
Originalidad			

PROCESO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL AULA



Cuando en el Paradigma Sociocognitivo-humanista se propone una actividad para que la realicen los estudiantes y la desarrolla solo y en pequeño grupo, se evidencia el desempeño del estudiante.

Toda actividad o tarea se compone de: (destreza+ contenido + técnica metodológica + ¿actitud?) (mini competencia)

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

(destreza + contenido + técnica metodológica + ¿actitud?)

Actividad 1

1. Ubicar, las tres regiones del territorio griego, utilizando la información y un mapa histórico-geográfico. (Realiza el trabajo en forma individual y después compártelo con un compañero y rehacerlo en conjunto, siendo activo en el trabajo).

Lee el contenido del texto o busca información en Internet. - Observa el mapa histórico-geográfico de la Grecia clásica.

Identifica las regiones.

Ubica el territorio griego y nombra las tres regiones.

Actividad 2

2. Argumentar en un breve ensayo de 500 palabras, por qué se dice que: “Grecia está ubicada en un lugar estratégico del Mediterráneo?”. Haz una breve investigación sobre el tema, consultando libros, Internet, etc. para poder defender tus argumentos, mostrando seguridad en sí mismo. Define y formula tus tesis o afirmaciones a partir de la información obtenida. Contrasta tus afirmaciones en pro y en contra, con otras posturas. Escribe el ensayo y defiende los argumentos ante tus compañeros.

Actividad 3

1. Investigar sobre la “Guerra de Troya” (época, lugares, episodios, personajes, etc.) mediante la visualización de la película “Troya” o consultando el tema en Internet, demostrando constancia en el trabajo. Busca información visualizando la película o por otro medio. Toma las notas adecuadas. Organiza la información. Selecciona los personajes y episodios. Describe 5 personajes más importantes de la epopeya de Homero. - Describe 4 episodios más resaltantes.

(Nota: - El trabajo se hace en equipos de 4 personas; se entrega el trabajo final del equipo, junto con los borradores del trabajo de cada componente del mismo. - La extensión del trabajo de grupo, es de 1.500 palabras, Arial, nº 12, espacio sencillo) Se evaluará también la utilización de ortografía y sintaxis correctas, empleadas en el trabajo.

Actividad 4

Comparar la cultura de Atenas y Esparta, en el siglo V a.C., utilizando cinco criterios de comparación, como mínimo; realiza la comparación utilizando un cuadro. Lee la información del libro de texto o consulta en internet u otros libros. Identifica los cinco criterios que vas a utilizar al comparar. Establece semejanzas y diferencias, (relacionar-contrastar). - Realiza la comparación utilizando el esquema dado.

Criterio de comparación	Atenas	Esparta
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Procesos mentales:

Buscar información sobre los temas que hay que comparar

Identificar las características de los temas

Elegir variables que se van a comparar

Realizar la comparación utilizando los criterios y un organizador gráfico

(Otros ejemplos de comparación podrían ser):

Comparar la Edad Media y el Renacimiento.

Comparar la filosofía idealista (Platón) y la empirista (Aristóteles).

Comparar el Clasicismo y el Romanticismo.

Comparar los Paradigmas conductista, cognitivo y el socio crítico, utilizando cinco criterios de comparación.

Nota: Se puede complicar la actividad pidiendo hacer un comentario crítico de los dos aspectos comparados mediante la elaboración de un ensayo de 2,000 palabras.

Actividad 5

Identificar los estilos arquitectónicos de la Grecia clásica (presentar gráficamente y definir sus elementos) mediante la descripción y utilizando materiales gráficos --Internet, etc.--. De forma específica describir el Partenón, construcción, estilo y elementos de que se compone.

Busca información sobre el tema (información escrita y gráfica).

Reconoce los elementos de cada estilo.

Discrimina cada uno mediante la relación y comparación.

Reconoce las características particulares de cada estilo.

Escribe un informe sobre el tema utilizando dibujos, para explicar, con mayor claridad, el tema objeto de estudio.

Describe el partenón de Atenas ilustrando la descripción con imágenes.

Nota: Las cinco actividades anteriores podrían ser lo que se llama una tarea que es un conjunto de actividades que tratan sobre un tema concreto con una cierta secuencia.

Actividad 6. Estudio del triángulo (Tarea)

Definir el concepto de triángulo.

Analizar los elementos del triángulo a partir de sus elementos.

Comparar las clases de triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados.

Inferir la propiedad básica de la suma de las medidas de los ángulos internos del triángulo a partir de los conceptos de ángulos entre rectas paralelas.

El triángulo, ¿tiene área?

Comparar el triángulo equilátero con el triángulo isósceles.

Definir el triángulo equilátero e isósceles (atributos)

Comparar el triángulo equilátero e isósceles usando tres criterios de comparación.

inferir (deducir) el concepto de triángulo isósceles a partir del equilátero 4.

Trazar los triángulos equilátero e isósceles usando instrumentos

5. Calcular el área de la región triangular equilátera e isósceles.

c) Comparar el baricentro y circuncentro de un triángulo

Definir los puntos baricentro y ortocentro (atributos)

Analizar los puntos dados en el triángulo y su formación con respecto las líneas notables mediana (baricentro) y mediatriz (circuncentro).

Comparar los puntos baricentro isósceles usando tres criterios de comparación (Formación por las líneas, movimiento respecto a la naturaleza del triángulo).

Inferir (deducir) la posición de un punto notable respecto a la naturaleza del triángulo.

Calcular los ángulos que se determinan a partir de los vértices y el punto notable.

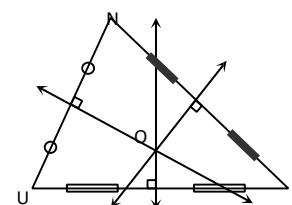
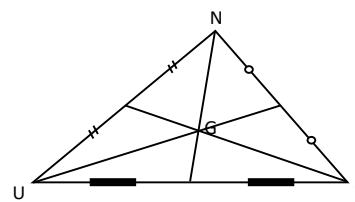
Comprobar que la tercera mediana y la tercera mediatriz pasa por el punto notable del triángulo en estudio.

e) Definir el baricentro. Dibujar el baricentro de un triángulo.

G □ Baricentro del triángulo UNI

f) Definir el circuncentro. Dibujar el circuncentro de un triángulo.

O □ Circuncentro del triángulo UNI.



Características del circuncentro

El circuncentro es un punto interior si el triángulo es acutángulo.

El circuncentro se encuentra en el punto medio de la hipotenusa si el triángulo es rectángulo.

El circuncentro es un punto exterior si el triángulo es obtusángulo.

El circuncentro es el centro de la circunferencia que pasa por los ángulos.

¿Qué sucede con el circuncentro y baricentro en un triángulo equilátero?

Se conoce el área de un rombo, que es 120 m². La longitud de sus lados y la longitud de ambas diagonales son número enteros (medidos en cm). ¿Puede construirse un rombo a partir de estas especificaciones? Destrezas que se manejan:

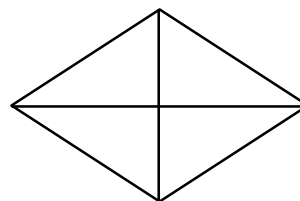
Definir

Analizar

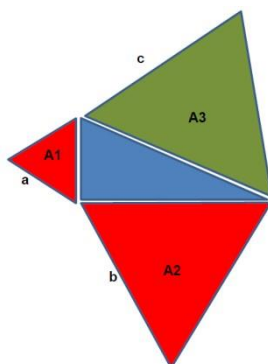
Comparar

Inferir

Trazar



Fundamenta con la ayuda del teorema de Pitágoras que es válida la afirmación siguiente: “La suma de las áreas de los triángulos equiláteros sobre los catetos de un triángulo rectángulo es igual al área del triángulo equilátero formado sobre la hipotenusa”.



Actividad 7. Comparar la elipse y la circunferencia

Definir la elipse y la circunferencia.

Comparar la elipse y la circunferencia usando tres criterios de comparación.

Inferir (deducir) el concepto de circunferencia a partir de la elipse

Trazar la elipse utilizando el método del jardinero (instrumentos adecuados, cuerda, puntos fijos, etc.)

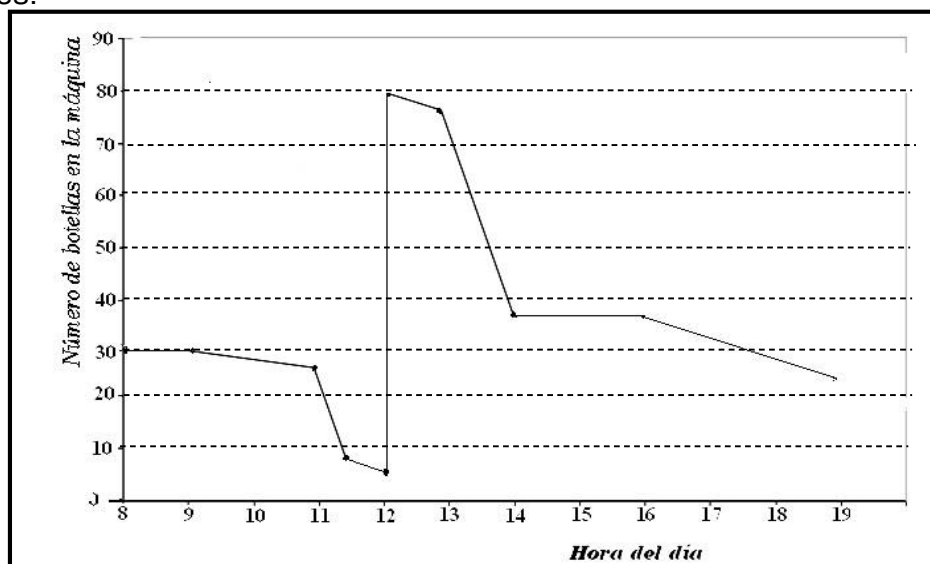
Calcular la longitud de la circunferencia y de la elipse.

La circunferencia y la elipse ¿tienen área?

Actividad 8: La máquina de refrescos

En una escuela se instaló una máquina que expende botellas de bebidas refrescantes. Durante un día la empresa dueña de la máquina hizo un estudio sobre la venta de las bebidas entre las ocho de la mañana y las siete de la tarde. Este estudio quedó registrado en el gráfico que presentamos a continuación.

Después de haber observado atentamente la gráfica responde a las preguntas siguientes:



Responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuántas botellas de bebida había en la máquina las 8 de la mañana?
- ¿Cuántas botellas quedaban en la máquina a las 19 horas?
- ¿En qué períodos de tiempo no se ha retirado ninguna botella?
- ¿Cuántas botellas se retiraron entre las 9 y las doce de la mañana?
- ¿A qué hora crees que es la hora del recreo en el colegio? ¿Y la hora del almuerzo?
- ¿En qué se fundamenta esta suposición?
- ¿A qué hora se volvió a llenar la máquina?
- ¿Cuántas botellas tuvo que poner para llenarla?
- ¿Entre qué horas, crees tú, que hay más personas almorzando?
- ¿A qué hora se supone terminan las clases en esa escuela?
- ¿Cuántas botellas vendió en todo el día?
- Si la venta de botellas de Inca-Cola fue en ese día de un 70%, ¿cuántas botellas de Coca-Cola vendió en el día?
- ¿En qué periodos de tiempo da más negocio la máquina?
- Si la proporción de botellas con que se llena siempre la máquina es un 60% de Incacola y un 40 % de Coca-Cola. ¿Qué cantidad de botellas de cada una de las bebidas indicadas se pusieron cuando se llenó la máquina?

Indicadores:

Interpretar: 1, 2, 5, 6 Argumentar: 2, 4, 5, 7, 8, 11 Calcular: 3, 6, 9, 10, 12.

Actividad 9: Problema relacionado con la densidad de sólidos (3º de Secundaria)

Objetivo: Procesa la información y aplica correctamente todos los procedimientos matemáticos, identificando las fórmulas pertinentes, seleccionando los datos, utilizando la fórmula o proceso adecuado y emitiendo un resultado esperado.

Tienes en tu mesa de trabajo 3 probetas con 50,0 ml de agua en cada una. En una dejas caer una canica de 10 g. de masa y observas que el volumen de la probeta aumentó de 30,0 a 84,0 ml. En otra probeta se dejó caer un bloque de aluminio de 40 g, y el volumen de la probeta aumentó de 20,0 a 93,0 ml. En la otra probeta se dejó caer un corcho y el volumen final fue de 50,8 ml.

Datos adicionales: $d = m/V$, $P = m \cdot g$, d = densidad (g/cm^3), m = masa (g), V = volumen (cm^3), P = peso (N), g =gravedad $9,8 \text{ m/s}^2$, $1 \text{ cm}^3 = 1 \text{ ml}$, $1 \text{ L} = 1000 \text{ ml}$.

Se pide:

Identificar cada uno de los datos por su naturaleza.

Selecciona la fórmula más adecuada que utilizarías para calcular: el volumen y la densidad de los objetos, a partir de los datos.

Halla el volumen y la densidad de los objetos que se han depositado en la probeta.

Actividad 10. La carrera de tres atletas

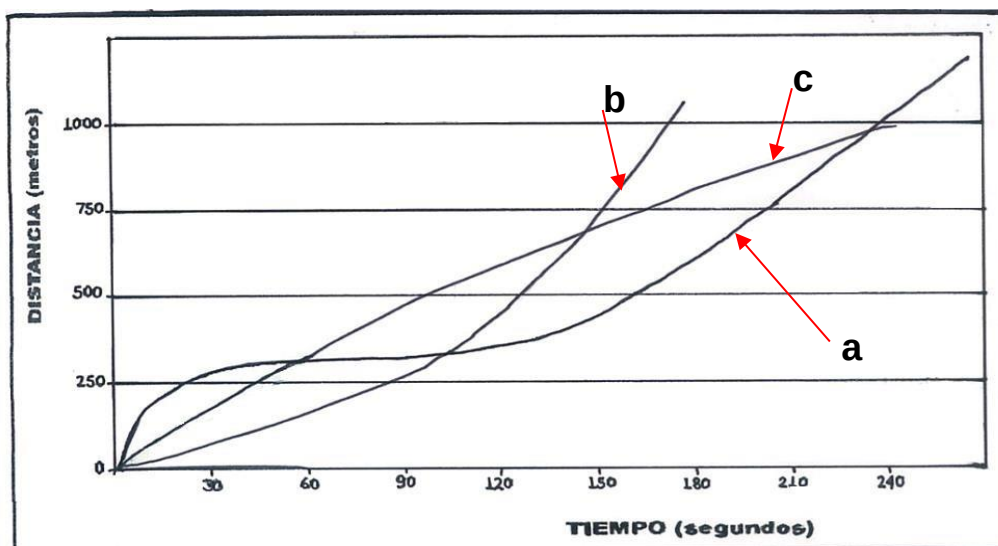
Tres atletas participan en una carrera de 1,000 m. Un periodista deportivo transmite esta carrera desde el estudio de radio; cuenta con el apoyo de una transmisión directa por televisión y con una conexión computacional que le permite ver en una pantalla los gráficos del desarrollo de la carrera de los tres atletas, diferenciados por letras.

Por alguna razón se pierde la señal de TV y el periodista realiza su transmisión solo con el apoyo de los gráficos del computador.

Si tú fueras el locutor, ¿cómo relatarías los cinco momentos más interesantes de esta carrera, si la pantalla del computador presenta el gráfico siguiente?

(Las letras de cada gráfica solo sirven para identificar a los tres atletas)

(Interpretar)



Pregunta 1: Relata los cinco momentos más interesantes de los tres corredores en la carrera:

Momento-1	
Momento-2	
Momento-3	
Momento-4	
Momento-5	

Pregunta 2. ¿Qué atleta iba delante en los 30 primeros segundos de la carrera?

Pregunta 3. En qué momento, aproximado, fue sobrepasado por otro atleta?

Pregunta 4. ¿Qué atleta lo sobrepasó en ese momento?

Pregunta 5. ¿En qué momento, aproximado, se puso en cabeza de la carrera el atleta b?

Pregunta 6. ¿Qué atleta ganó la carrera?

Pregunta 7. ¿Qué atleta llegó el último?

Pregunta 8. ¿Qué puedes decir, respecto de su estrategia en la carrera, del atleta b?

Pregunta 9. ¿Qué puedes decir, respecto de su estrategia en la carrera, del atleta a? Pregunta 10. ¿Qué crees que le pasó al atleta c?

Matriz de evaluación de la destreza interpretar por procesos:

Indicadores del logro de los procesos	AD 4	A 3	B 2	C 1
1. Percibe la información de forma clara y distinta.				
2. Reconoce y distingue los datos, conceptos, signos.				
3. Relaciona los saberes previos con los nuevos.				
4. Analiza la información.				
5. Expresa la información de forma clara y coherente.				

Otra forma de evaluar por indicadores de logro

Matriz de evaluación: Indicadores de logro	Nivel logro
1. Interpreta a adecuadamente el significado de la gráfica; describe adecuadamente los cinco momentos más importantes de la carrera; responde de forma adecuada todas las preguntas.	4
2. Interpreta a adecuadamente la información del enunciado y el significado de la gráfica; describe cuatro momentos más importantes de la carrera; responde de forma adecuada 4-7 preguntas.	3
3. Interpreta a medias la información del enunciado y el significado de la gráfica; describe tres momentos más importantes de la carrera; responde adecuadamente tres preguntas.	2
4. Interpreta incorrectamente la información del enunciado y el significado de la gráfica; describe de forma inadecuada los cinco momentos más importantes de la carrera; responde de forma inadecuada a las preguntas.	1

Materiales complementarios para realizar actividades

Algunas destrezas, sus definiciones y los procesos		
1. Analizar	Habilidad específica para separar las partes esenciales de un todo, a fin de llegar a conocer sus principios y elementos y las relaciones entre las partes que forman el todo.	Percibir la información de forma clara. Identificar las partes esenciales Relacionar las partes entre sí Realizar el análisis
2. Sintetizar/resumir	Reducir a términos breves y precisos el contenido esencial de una información.	1. Analizar (procesos de analizar) 2. Sintetizar mediante un organizador gráfico o elaborando un texto breve.

3. Comparar	Cotejar -- confrontar -- examinar comparando dos o más objetos o elementos para establecer las similitudes o diferencias existentes entre ellos, utilizando criterios de comparación. Cotejar es comparar dos o más cosas teniéndolas a la vista. (la autenticidad de algo) Confrontar algo con otra u otras cosas para ver en qué se asemejan.	Percibir la información de forma clara Identificar las características de los objetos. Establecer-identificar los criterios/ variables de comparación. Realizar la comparar, utilizando un organizador gráfico adecuado.
4. Evaluar - Valorar	Habilidad específica para estimar y emitir juicios de valor sobre algo a partir de información diversa y criterios establecidos.	Establecer criterios de valorac. Percibir la información Analizar la información 4. Comparar y contrastar la información con los criterios 5. Realizar la valoración.
5. Identificarreconocer	Es reconocer las características esenciales de objetos, hechos, fenómenos, personajes, etc. que hacen que sean lo que son. Identificar = reconocer Para identificar hay que conocer previamente.	Percibir la información de forma clara Reconocer las características. Relacionar (comparar) con los conocimientos previos que se tienen sobre el objeto. 4. Nombrar-señalar.
6. Inferir- deducir	- Es una habilidad específica para obtener conclusiones a partir de un conjunto de premisas, evidencias y hechos observados y contrastados. - Es extraer información a partir de indicios, señales, etc. suficientes, ciertas y contrastadas. Responde a: "Si ocurre o ha ocurrido esto... entonces..." Es similar a deducir.	1. Percibir la información de forma clara (analizar) Relacionar con conocimientos previos. Interpretar. Inferir-deducir.
7. Interpretar	Atribuir significado o sentido a determinada información. Es una habilidad para dar significado a lo que se percibe en función de las experiencias y conocimientos que se poseen.	Percibir la información de forma clara Decodificar lo percibido (signos, huellas, expresiones) Relacionar con experiencias y saberes previos Asignar significado o sentido a lo percibido.

8. InvestigarIndagar	Es indagar o hacer diligencias para descubrir algo. Realizar actividades intelectuales o experimentales, con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.	Delimitar el tema objeto de indagación Buscar, analizar, seleccionar y organizar la información Producir el conocimiento a partir de la información recogida.

Métodos generales de aprendizaje y técnicas metodológicas

Análisis de textos continuos y discontinuos utilizando la técnica del subrayado y respondiendo a preguntas alusivas al contenido (técnica del cuestionario)

Análisis de información, siguiendo los pasos mentales y a través del diálogo dirigido, de lluvia de ideas, del método heurístico, etc.

Análisis de información mediante la lectura, escucha, observación de la misma, etc. siguiendo fichas, guías o cuestionarios.

Análisis de expresiones matemáticas-científicas, esquemas, gráficos de diverso tipo, tablas, etc. identificando, explicando y relacionando los elementos que aparecen en ellos.

Análisis de fórmulas lógicas mediante la utilización de tablas de verdad.

Análisis de la exposición de un tema realizada por un experto, para ser capaz de formular preguntas al conferencista, siguiendo una ficha guía.

Síntesis de la información mediante el análisis previo y la realización de marcos conceptuales, redes conceptuales, mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales, esquemas de llaves, cuadro sinóptico, etc.

Síntesis de la información mediante el análisis previo, redactando un breve resumen del contenido y poniendo un título al tema.

Comparación de informaciones diversas (situaciones-fenómenos, personajes, épocas, culturas, contenidos, etc.) mediante el análisis de los mismos y la utilización de criterios de comparación (cuadro de doble entrada, etc.)

Evaluación-valoración de contenidos diversos a través de diálogos dirigidos, conversatorios, dinámicas grupales, estudio de dilemas morales, casuística, visualización de audiovisuales, documentales, reportajes, periódicos, revistas, etc. utilizando criterios adecuados, preestablecidos o siguiendo una ficha guía.

Evaluación-valoración de la conducta de un personaje de un cuento, fábula, personaje de una novela, etc. mediante las técnica del “a favor y en contra”, “pros y contra”, después de que alguien haya hecho una proposición valorativa sobre el personaje, utilizando criterios preestablecidos adecuados.

Identificación de las ideas o elementos esenciales de un texto, de un objeto, etc. mediante la técnica de la observación, del subrayado, la notación marginal, usando guías de apoyo, la observación de láminas pedagógicas, usando

instrumentos como microscopio, brújula, lupa, etc. nombrando o marcando con un aspa, etc.

Identificación de objetos, personajes, lugares, etc. utilizando material gráfico, mapas, dibujos y gráficas, etc. evocando sus características esenciales y señalando el objeto identificado de manera adecuada.

Identificación de problemas sociales en situaciones cotidianas a través de la lectura de los masmedia, de escenificaciones, mimos, dibujos, afiches, etc.

Identificación de contenidos mediante la observación atenta de gráficos diversos, esquemas, mapas, exposiciones orales, contenidos escritos, audiovisuales, CD, DVD, Powers, documentales, reportajes, etc. etc. y tomando notas.

Identificación de elementos de una expresión matemática, de representaciones de fracciones, números mixtos, a través del análisis de situaciones reales y/o matemáticas de la vida.

Identificación de conceptos y objetos musicales a través de la percepción auditiva y visual.

Identificación de sonidos a través de la audición de voces, sonidos de animales utilizando CDs, flashcards, tarjetas léxicas y carteles.

Identificación de personajes principales y secundarios de una historia, novela, parábola, cuento o fenómeno, así como de sus características, mediante lectura, la escucha y visualización de reportajes y videos, etc.

Inferencia sobre la información obtenida en lecturas, acontecimientos observados o leídos, mediante el análisis de su contenidos y respondiendo a preguntas que se formulen.

Inferencia sobre afirmaciones correctas o no, a partir del análisis de un texto oral o escrito, interpretando el contenido a la luz de la propia experiencia y utilizando el razonamiento lógico • Inferencia sobre contenidos de mensajes diversos a partir de lo leído, visto, de la realización de experimentos, etc. mediante el análisis de la información obtenida en conversaciones dirigidas, debates, puestas en común, etc.

Interpretación de escalas, perfiles, mapas y planos, siguiendo una guía proporcionada por el profesor o mediante la técnica de preguntas clarificadoras.

Interpretación crítica de infografías, maquetas y gráficos estadísticos, a través de la observación personal y el diálogo posterior por parejas o tríos, la respuesta a preguntas que formula el profesor o mediante la técnica del cuestionario, explicándolos a los compañeros con el lenguaje adecuado, etc.

Interpretación de textos continuos y discontinuos mediante estrategias de lectura dirigida, lectura compartida, utilizando guías y cuestionarios.

Interpretación del sentido de la vida de personajes reales, en novelas, cuentos, escenas literarias, parábolas, mensajes, etc. a través de dramatizaciones, preguntas dirigidas, trabajo personal y grupal, etc.

Interpretación de contenidos explícitos e implícitos de mensajes informativos y publicitarios, a partir de la percepción y escucha atenta de los mensajes.

Investigación sobre conceptos, teorías, acontecimientos históricos, sociales, científicos, etc. mediante la búsqueda, análisis, selección y organización de la información en fuentes diversas, produciendo conocimiento de calidad como una monografía, ensayo, un artículo, una conferencia, etc. siguiendo las orientaciones de la APA en esas tareas.

Investigación y búsqueda de conocimientos en Internet de contenidos, imágenes, videos, recursos varios, citando su procedencia según reglas de la APA.

Investigación y búsqueda de la información realizando experiencias de laboratorio siguiendo la ficha guía, utilizando el método ABP, API, etc.

Investigación a través de visitas guiadas, siguiendo una ficha guía.

ESQUEMA GENERAL DE UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	
Título de la Unidad:	Tema:
Temporización: Una actividad-tarea puede durar una sesión (45 minutos) y hasta dos; todo depende del tipo de actividad y lo compleja que sea.	
Actividad: estrategia de aprendizaje (Destreza+contenido+técnica metodológica+¿actitud?).	
APRENDIZAJE -- FASES	ACCIONES QUE HAY QUE DESARROLLAR
Solo aprende el que quiere y el que puede aprender. Sin emoción no hay aprendizaje.	
1. Introducción y motivación	Evocar contenidos previos (indicación que se realiza verbalmente) Enganche emotivo con el estudiante. Provocar el conflicto cognitivo. Indicar la finalidad y propósito de la actividad
Saber el “para qué”, (fines) el “qué” y el “cómo” (medios) del aprendizaje.	
2. Adquisición del aprendizaje:	2.1. Presenta la actividad –tarea (los estudiantes tienen en la guía una copia de ella). 2.2. Define, junto con los estudiantes, la destreza que se va a trabajar y los procesos mentales que se van a seguir. 2.3. Identifica y define la actitud (si existe) 2.4. Explica el contenido –conocimientos-- de la actividad –si es necesario-- (Tiempo breve, unos 10-15 minutos y si es necesario un poco más; ¡no una lección magistral...!).
“Aprender haciendo”. “Quien quiera enseñarnos una verdad, que no nos la diga; que nos sitúe de modo que la descubramos por nosotros mismos” (Ortega y Gasset, J.).	
2.5. Producción del conocimiento de forma individual	Trabajo individual y ayuda ajustada por parte del profesor. Parafraseo del estudiante.
“Nadie enseña a nadie, pero nadie aprende solo; aprendemos en grupo” (P. Freire).	
2.6. Producción del conocimiento en trabajo colaborativo.	Trabajo en pequeño grupo (grupos de 4 estudiantes por grupo; los grupos los forma el profesor).

La palabra es la encarnación del pensamiento. Cuando expresamos lo que pensamos desarrollamos la inteligencia. Aprendizaje dialógico.	
2.7. Constatación del conocimiento adquirido.	1. Exposición del trabajo ante los compañeros por un grupo o por dos, designados por el profesor en el momento de concluir el trabajo grupal; durante la exposición se formulan preguntas de los compañeros y del profesor, para clarificar-completar lo explicado.
Clarificación del tema expuesto, si es necesario.	1. Cierre del tema por el profesor si es que hay que clarificar algo. La actividad está concluida y continúa la siguiente.
Producción de un PRODUCTO DE APRENDIZAJE (evidencias del desempeño)	
Recorre los caminos andados; identificar las dificultades encontradas y las formas de solucionarlas.	
3. Autoevaluación/Metacognición/Retroalimentación	Identificar sobre los procesos seguidos en el aprendizaje --esta actividad se realiza de forma personal y después puede hacerse con el grupo de trabajo--.
Sabemos lo que sabemos hacer y sabemos hacer lo que sabemos.	
4. Transferencia y funcionalidad	¿Para qué me sirve lo que aprendí? ¿Qué puedo hacer ahora con lo que he aprendido que antes no podía hacer? ¿Para qué me sirve lo que he aprendido?

Marino Latorre Ariño, Universidad Marcelino Champagnat, 2017.

“Nadie enseña a nadie, pero nadie aprende solo; aprendemos en grupo” (P. Freire).	
2.6. Producción del conocimiento en trabajo colaborativo.	Trabajo en pequeño grupo (grupos de 4 estudiantes por grupo; los grupos los forma el profesor).
La palabra es la encarnación del pensamiento. Cuando expresamos lo que pensamos desarrollamos la inteligencia. Aprendizaje dialógico.	
2.7. Constatación del conocimiento adquirido.	1. Exposición del trabajo ante los compañeros por un grupo o por dos, designados por el profesor en el momento de concluir el trabajo grupal; durante la exposición se formulan preguntas de los compañeros y del profesor, para clarificar-completar lo explicado por los estudiantes.
Clarificación del tema expuesto, si es necesario.	1. Cierre del tema por el profesor, si es que hay que clarificar algo. La actividad está concluida y continúa la siguiente.
Producción de un PRODUCTO (evidencia del desempeño)	
Recorre los caminos andados; identificar las dificultades encontradas y las formas de solucionarlas.	

Título de la Unidad: Cultura griega

Temporización: Una actividad-tarea puede durar una sesión (45 minutos) y hasta dos; todo depende del tipo de actividad y lo compleja que sea.

Actividad: (Destreza + contenido + técnica metodológica + ¿actitud?)

Comparar la cultura de Atenas y Esparta, en el siglo V a. C., elaborando un cuadro comparativo y utilizando entre 5 y 7 criterios de comparación, respetando las opiniones de los compañeros.

Lee la información del texto o busca información en otro lugar (Internet, libros de Historia de la biblioteca, etc.) sobre las dos culturas que se comparan.

Identifica las características de ambas culturas

Busca criterios de comparación en función de las características (entre 5 y 7) Relaciona las características encontradas.

Establece las semejanzas y diferencias en el esquema siguiendo los criterios.

Realiza, de forma personal y después en grupo, la comparación, utilizando el esquema dado.

Utiliza tres columnas, de esta forma:

Criterio de comparación	ATENAS	ESPARTA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

APRENDIZAJE -- FASES

ACCIONES QUE HAY QUE DESARROLLAR

Solo aprende el que quiere y el que puede aprender. Sin emoción no hay aprendizaje.

1. Introducción y motivación

Evocar contenidos previos (indicación que se realiza verbalmente)
Enganche emotivo con el estudiante.
Provocar el conflicto cognitivo.
Dar a conocer el propósito de la sesión de clase.
¿Qué se espera que aprendan los estudiantes?

Saber el “para qué”, (fines)

el “qué” y el “cómo” (medios) del aprendizaje.

2. Adquisición del aprendizaje:

2.1. Presenta la actividad (los estudiantes tienen en la guía una copia de ella).
2.2. Define, junto con los estudiantes, la destreza comparar, e identifica los procesos mentales que hay que seguir.
2.3. Identifica y define la actitud (si existe)
2.4. Explica el contenido –conocimientos-- de la actividad –si es necesario-- (tiempo breve, unos 10 minutos y si es necesario se puede hacer en más tiempo; ¡no una lección magistral...!).

“Aprender haciendo” (J. Dewey). “Quien quiera enseñarnos una verdad, que no nos la diga; que nos sitúe de modo que l

wey). “Quien quiera enseñarnos una verdad, que no nos la diga; a descubramos por nosotros mismos” (Ortega y Gasset).

2.5. Producción del conocimiento de forma individual	Trabajo individual y ayuda ajustada por parte del profesor. Parafraseo del estudiante.
3. Autoevaluación/Metacognición/Retroalimentación	¿Qué estrategia he seguido en el aprendizaje? ¿Qué dificultades he encontrado? ¿Cómo las he resuelto? ¿Qué he aprendido? ¿Qué habilidades he desarrollado? ¿Cómo he organizado los conocimientos aprendidos? Esta actividad se realiza de forma personal y después puede hacerse con el grupo de trabajo.
Sabemos lo que sabemos hacer y sabemos hacer lo que sabemos.	
4. Transferencia y funcionalidad	¿Cómo aplicar en la vida lo que he aprendido? ¿Para qué me sirve lo que aprendí? ¿Qué puedo hacer ahora con lo que he aprendido que antes no podía hacer?

Marino Latorre Ariño, Universidad Marcelino Champagnat, 2017

TÉCNICAS TANATOLÓGICAS EN LA INTERVENCIÓN GRUPAL PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Tan. Jorge Heriberto Mendoza Ramírez

Semblanza:

Licenciado en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Tanatólogo por la Universidad Pontificia de México y Maestro en Educación con énfasis en Innovación de la Práctica Docente por la UVEG, se ha desarrollado dentro de los campos de educación para la paz, derechos humanos, el tercer sector, diversidad sexual y las juventudes por medio de intervenciones comunitarias desde una perspectiva de empoderamiento de los grupos vulnerables. En el año 2013 recibió el Premio Estatal de la Juventud en la distinción de Derechos Humanos. Actualmente es Presidente de Colectivo El Otro Lado, A.C., Miembro de la Asociación Mexicana de Orientación Educativa, docente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112, Tanatólogo en el Centro de Psicología y Tanatología de Vida, A.C., y en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato dentro del cual genera intervenciones grupales en materias referentes a la orientación educativa y tutoría.

Institución a la que pertenece:

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112 Celaya, Gto.

Correo electrónico:

psic.heri@hotmail.com

Características

Duración: 4 horas

Número de participantes: 20 personas

Público al que va dirigido: Docentes que realicen labores como Orientadoras/es Educativas/os, Encargados/as de departamentos Psicopedagógicos, Pedagogos/as, Psicólogos/as, Trabajadores/as Sociales y estudiantes de las disciplinas mencionadas.

Estructura

Línea temática.

4º. Reto: Educación para toda la vida: Estilo educativo, Gobernanza y Gestión Estilos educativos y propuestas filosóficas, identidades educativas, organización de escuelas no directivas, populares; Educación para toda la vida y nuevas organizaciones educativas.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



Título:

Técnicas tanatológicas en la intervención grupal para la Orientación Vocacional

Resumen:

La tanatología como disciplina científica propone el acompañamiento en procesos de duelo y pérdida a través de la vida desde una visión integral, así como preparar a las personas que pasan por este tipo de situaciones a reconfigurar su proyecto de vida y visualizar esta para llegar a una plenitud donde pueda generar decisiones consientes y asumir su rol ante ellas. Partiendo de estas premisas, podemos retomarlas en la intervención grupal de la orientación vocacional como herramientas para acompañar a los estudiantes a través de un proceso de guía para la construcción de su proyecto de vida y las posibilidades de las situaciones futuras que puedan presentarse durante su inclusión a una institución de educación superior o al ámbito laboral. Este taller pretende dar técnicas de sensibilización al personal encargado de trabajar el proceso vocacional en instituciones de educación media superior, con la finalidad de poder generar a través de un acompañamiento integral de carácter grupal espacios de dialogo y reflexión, no solo de la carrera o lo laboral, sino también construir un espacio para exponer el pensar de las y los jóvenes sobre su filosofía de vida y sus aspiraciones personales.

Objetivo del taller:

Conocer los conceptos básicos de la tanatología.

Sensibilizar a los/as asistentes acerca del papel como facilitadores/as en el proceso de orientación vocacional.

Identificar las técnicas tanatológicas para su aplicación en las intervenciones de carácter grupal.

Generar propuestas alternativas para el acompañamiento vocacional con enfoque tanatológico.

Contenidos

Conceptos básicos de tanatología y su relación con la orientación vocacional

El papel del (la) orientador (a) educativo (a) desde la psicología humanista.

Las técnicas tanatológicas para la orientación vocacional.

Creación de una propuesta de técnica con enfoque tanatológico para el escenario de intervención.

Metodología

El taller tiene un carácter teórico – vivencial donde se pondrán aplicar las técnicas presentadas entre los asistentes desde una pedagogía activa, además de generar un diálogo directo con el facilitador por medio de la exposición y prácticas guiadas para establecer un proceso formativo optimo, con la finalidad de construir un colectivo de profesionales con experiencia dentro de los campos de intervención de la orientación vocacional de acuerdo a sus

contextos, para poder así generar o adecuar las técnicas propuestas y aplicarlas en sus escenarios laborales.

Materiales y actividades de aprendizaje

Materiales: hojas blancas, colores, 1 pliego de papel bond, plumones, lápiz o pluma y una memoria USB (en caso de solicitar los materiales al facilitador).

Actividades de aprendizaje: Aplicación de las técnicas a través de los productos elaborados durante la sesión.

Productos de evaluación

Propuesta individual de intervención acorde a los escenarios laborales de las y los asistentes.

Referencias bibliográficas en formato APA

Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. México: Wolters Kluwer Educación. Recuperado el 12 de Marzo de 2017

Ascencio de García, L. (2005). Logoterapia orientada al manejo de grupos. México, D.F.: Ediciones LAG.

Frankl, V. E. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder S.A.

Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2007). Lecciones de Vida. Barcelona: Ediciones B.

Morales Flores, M., Quintero Soto, M. L., & Pérez Garcés, R. (1 de Febrero de 2011). La educación tanatológica para el bienestar de la salud. Revista Digital Universitaria, 7-17. Recuperado el 12 de Marzo de 2017, de <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num2/art17/art17.pdf>

Maslow. (1985). ¿Qué nos enseña la psicología existencial? La Habana: Pueblo y Educación.

Rogers, C. (1989). El proceso de convertirse en persona. Paidós: México.

LAS HABILIDADES DIRECTIVAS EN LA ESCUELA PARTICULAR: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES

Juan Fernando García Trejo

Temáticas de tratamiento: organizaciones educativas, función directiva escolar, dirección estratégica, teoría de sistemas, globalización.

Objetivo

El presente taller busca otorgar herramientas teórico metodológicas para la comprensión de la función directiva escolar en instituciones particulares. Desde este enfoque se expondrán temas significativos para difusión la tarea directiva orientada del desarrollo de las organizaciones y su respuesta estratégica al contexto cambiante.

Descripción y contexto

En los años de la postguerra, las organizaciones experimentaron cambios asociados a la comprensión de sí mismas y su lugar socioeconómico donde existían. Ante ello surgieron escuelas administrativas que mostraron un cambio en las burocracias convencionales hasta entonces aceptadas: existió una orientación al desarrollo de las personas (o la gestión del capital humano), a la modernización de procesos productivos o introducción de tecnologías en la empresa o la implantación de modelos de cambio organizacional o desarrollo estratégico entre otras opciones constantes. A esta nueva tradición o tendencia se le llamó desarrollo organizacional al tiempo que fue adquiriendo procesos teóricos y forma científica.

A casi un siglo de innovaciones en las organizaciones globales y locales, la escuela llamada particular o privada por su capital de origen no público, surge como un espacio dedicado a la promoción cultural de las sociedades donde tiene existencia. Sin embargo, al lado de la escuela pública, la escuela privada ha tomado características únicas, configuraciones organizacionales, administrativas y educativas que pretenden agregar valor al tema educativo público o genérico; a la vez tiene matices organizativos según sea su criterio de surgimiento, su arquitectura ideológica y su manifestación político-educativa propuesta en el modelo de educativo declarado.

Ante ello, la escuela particular habita en su contexto local y a la vez global: contexto todo cambiante según corresponda al tema sociológico por ejemplo de identidades juveniles y tendencias socioculturales, reformas legales o de gobierno, amén de otras variables complejas de la sociedad presente. Por ello, la escuela particular tiende a reaccionar a su contexto por medio de programas administrativos complejos y acciones que busquen dar respuesta para la

aplicación de sus proyectos educativos los impactos esperados. Algunas lograrán lo anterior con reconocimiento público y coherencia organizativa interna; otras entrarán en crisis y harán esfuerzos por responder a este efecto y otras tendrán mayores tendencias a desaparecer que a la subsistencia.

Ante estas realidades de contexto, la figura del director escolar surge como un primer responsable de la marcha de los centros educativos. Sin ser el único actor y acaso no el más importante (como puede ser un tomador de decisiones superior a él), al director se le deberán cargas administrativas naturales a su función como la planeación del centro educativo y su estrategia operativa, el control y el estilo de comunicación interna y externa del centro, la gestión de los conflictos naturales de la función educativa escolarizada y la administración del personal y su gestión por aplicar los programas educativos del centro, por mencionar algunos ejemplos.

A la vez el director requiere de perfiles específicos para ejecutar en buen término sus tareas mismas que demandan formación pertinente ya que su función es (y será durante su gestión) de responsabilidad e impacto capital a la vez que de manifestación inevitable: el director y su gestión tendrán efecto transcendental en la misión y vida de los centros educativos.

Juan Fernando García Trejo

Lic. en Desarrollo Educativo Organizacional

Subdirector de la Preparatoria de la Universidad Marista de Querétaro



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



EL TRABAJO DE AULA, FUNDAMENTADO EN EL MODELO T

*Mtra. en E. María Estela Meza Puesto
Lic. Alfonso de Jesús Ruíz de Chávez Estrada*

Institución a la que pertenece:
Provincia Marista de México Central.

Correo electrónico:
estela.meza@eppe.maristas.edu.mx

Semblanza:

La Provincia Marista de México Central, comprometida con los esquemas de calidad que se han propuesto en los ámbitos nacional e internacional, ha iniciado y apoyado diferentes acciones y trabajos encaminados a consolidar propuestas y procesos educativos congruentes con el Modelo Educativo Marista.

Uno de estos esfuerzos ha sido el proceso iniciado para buscar la apropiación del Modelo T, como enfoque didáctico que ha sido asumido para el trabajo práctico de aula.

Para este Congreso, se presenta el Taller de apropiación del Modelo T, construido por el Equipo Provincial de Pastoral Educativa (EPPE), como una primera propuesta de trabajo que se ofrece a los Colegios, buscando que cuenten con una metodología que les permita consolidar en la práctica, un esquema de trabajo acorde a lo requerido en el Modelo Educativo Marista.

Aun cuando se encuentra en un proceso de prueba, el Taller ya aporta aprendizajes que han permitido formalizar algunos procesos congruentes con los requerimientos Provinciales.

Características

El Taller presentado en este Congreso y denominado: “El trabajo de aula, fundamentado en el Modelo T”, busca ser un Taller de actualización que puede adaptarse a las necesidades de cada Colegio, hace referencia los procesos académicos del aula y para esta presentación se ha adaptado el proceso para ser generado en un máximo de 2 horas.



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



El público al que va dirigido se centra en Docentes Maristas, aun cuando puede ser construido por cualquier docente de otras instituciones, ya que las líneas bajo las cuales ha sido construido, son congruentes con los diferentes esquemas de trabajo solicitados por la SEP, UNAM o DGB y permite identificar elementos claros de construcción del trabajo de aula acorde al enfoque por competencias.

3. Estructura.

Línea temática:

Gestión del Conocimiento. Gestión pedagógica: Procesos académicos y Currículum.

Título

El trabajo de aula, fundamentado en el Modelo T. Taller inicial.

Resumen.

El Taller presentado por el Equipo Provincial de Pastoral Educativa para este Congreso, representa un primer esfuerzo para consolidar trabajos prácticos que permitan a los diferentes actores del proceso educativo, identificar líneas de acción pedagógicas propuestas provincialmente para ser implementadas EN la práctica de aula.

Sustentados en las ideas compartidas por el H. Marino Latorre en sus diferentes textos, el Taller ha sido construido como un primer esfuerzo para vincular los diferentes enfoques requeridos por las autoridades: Provincia Marista de México Central, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Bachillerato o bien, por la Universidad Nacional Autónoma de México.

La investigación educativa llevada a cabo, permite dar fundamentación al Taller y de igual forma, su implementación ha constituido en si misma un aprendizaje permanente que permite actualizar día a día los trabajos y propuestas para el mismo.

Objetivo del Taller

Brindar a los Colegios una metodología de trabajo para apropiarse del Modelo T, buscando optimizar las secuencias de aprendizaje, así como reflexionar y replantear el trabajo práctico de aula a la luz de los productos construidos de manera colegiada como resultado del Taller.

Contenidos

El Taller se encuentra construido con el propósito de crear un ambiente de aprendizaje que asemeje una sesión de clase en la que se identifiquen los



UNIVERSIDAD
MARISTA DE QUERÉTARO



diferentes momentos que se trabajan, construyendo un trabajo práctico que permita identificar lo que debe favorecerse en la misma.
De conformidad con lo anterior, se identifican como contenidos de la sesión de aprendizaje los siguientes.

Inicio / Previo.

Desarrollo.

Cierre / Proyección.

Evaluación continua.

Metodología

La metodología aplicada en el proceso de apropiación ha sido denominada: 2C2R

Sustentado en el trabajo colegiado, el proceso que se busca generar como resultado del Taller permite al participante tener momentos de:

Confrontación: El trabajo ubica un proceso de problematización y rescate de su ser y hacer, buscando generar una confrontación que motive la reflexión sobre lo encontrado.

Reflexión: El proceso de problematización invita al participante a iniciar una reflexión y profundización de lo encontrado, ya que se le invita a interiorizar y encontrar fundamentación de los procesos en los que participa.

Conciencia: El paso de la conciencia permite al participante integrar elementos de interiorización y vinculación de los procesos generados anteriormente con aquellos que está generando.

Reajuste: Como resultado del proceso, el participante cuenta con elementos para ajustar sus propios procesos, su realidad y proyectar lo aprendido a su contexto o bien a la realidad de otros.

Los pasos definidos en la metodología se integran desde un enfoque espiral – circular, la interacción entre ellos y el ajuste desde el inicio del proceso.

Materiales y actividades de aprendizaje.

Los materiales que se ocuparán para el desarrollo del Taller son:

Para la exposición:

Cañón

Sonido

Pizarrón o pizarra blanca.

Gises o plumones para pizarrón blanco.

Para el trabajo de los participantes:

Fotocopias.

Hojas de color.

Hojas de reuso.



Plumas.
 Plumones para cartulina.
 Plumones para pizarrón blanco.
 Modelo T. (impresión en grande).
 Maskin tape.
 Tag.

El desarrollo del Taller permite la participación en diferentes ejercicios lo que le facilita el logro de los productos de aprendizaje.

Productos de aprendizaje.

El participante, realiza diferentes ejercicios y como resultado de lo compartido en el Taller:

Identifica los elementos del Modelo T y la forma como puede integrarlos en una secuencia de aprendizaje.

Diseña una secuencia de aprendizaje acorde al Modelo T.

Elabora una propuesta de trabajo para compartir con su Colegio los aprendizajes obtenidos en el Taller.

Productos de evaluación.

¿Qué?	¿Con qué?	¿Quién?
Participación. Ejercicios de recuperación del proceso. Propuesta de trabajo para su Colegio.	Lista de cotejo. Observación de clase Autoevaluación	El participante. El facilitador Los compañeros de grupo.

Referencias

Se enlistan sólo algunas de las referencias con las que se ha trabajado en la investigación propuesta:

Alanís, C. (Julio, 2008) La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. México. Casa del Tiempo.

Colegio México Bachillerato (2008). Modelo de Gestión 2008. México

Colegio México Bachillerato. (2008) Programa de Acciones Transversales. PAT.2008-2011. México.

Confederación Nacional de Escuelas Particulares CNEP (2005). Documento Base 2004. México.

Congregación de Hermanos Maristas. (s/f) Misión Educativa Marista. México.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro UNESCO. Recuperado el 3 de enero de 2008, de:

<http://www.unesco.org>

Díaz, A. (2005) Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, México.

Equipo Provincial de Pastoral Educativa (2008). Modelo de Gestión de una Escuela Marista en Pastoral. México.

Equipo Provincial de Pastoral Educativa (2017). Manual de apropiación del Modelo Humanista Social Cognitivo. Modelo T. México.

Gacel, J. & Ávila, R. (Julio, 2008) Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. Casa del Tiempo.

Latorre Ariño, M., & Seco del Pozo, C. J. (2008). Diseño Curricular Nuevo para una nueva sociedad. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.UNESCO.. Recuperado el 10 de enero de 2008, de:
<http://www.EdgarMorin.org>

Equipo Provincial de Pastoral Educativa (2016). Modelo Educativo Marista. Secretaría de Educación Pública. SEP (2011) Acuerdo 592. Recuperado el 12 de enero de 2017 de:
http://www.cad.unam.mx/archivos_cad/depaso/Acuerdo592.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2008). La reforma integral de la Educación Media Superior. Resumen ejecutivo. Recuperado el 5 de noviembre de 2008 de:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf

Secretaría de Educación Pública. Competencias genéricas del egresado. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, de:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf

Secretaría de Educación Pública, Reforma integral de La Educación media superior. RIEMS. Recuperado El 6 de noviembre de 2008, de:
http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Reforma%20EEM_03.pdf

Secretaria de Educación Pública. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Reforma EMS. Recuperado el 5 de noviembre de 2010, de:
http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf

SILEM (2012). Sistema de Lineamientos para las Escuelas Maristas. Provincia Marista de México Central. Mexico, D.F.

VEO (2009). Visión Estratégica Operativa. Provincia Marista de México Central. México.

