



Estudios sobre educación en México.

Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes

María del Refugio Magallanes Delgado

Hilda María Ortega Neri

Josefina Rodríguez González

Beatriz Marisol García Sandoval

Coordinadoras



Estudios sobre educación en México.

Perfiles y horizontes de los procesos de
aprendizaje y de las prácticas docentes



Estudios sobre educación en México.

Perfiles y horizontes de los procesos de
aprendizaje y de las prácticas docentes

**María del Refugio Magallanes Delgado
Hilda María Ortega Neri
Josefina Rodríguez González
Beatriz Marisol García Sandoval**

Coordinadoras



Título:

Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes. --**Autoras-Coordinadoras:** María del Refugio Magallanes Delgado, Hilda María Ortega Neri, Josefina Rodríguez González y Beatriz Marisol García Sandoval: **2021.**

Autoras y autores: María del Refugio Magallanes Delgado, Hilda María Ortega Neri, Josefina Rodríguez González, Beatriz Marisol García Sandoval, Laura Rangel Bernal, René Amaro Peñaflores, Samantha Arizpe Robles, Edith Alejandra Pérez Márquez, Giovanna Sinead Sánchez Inda, Gloria Isabel López Martínez, Rafael Alejandro Zavala Carrillo, Cruz Eréndida Vidaña Dávila, Cuauhtémoc Emmanuel Rodríguez Velázquez, Jhovan Takashimi Salas Jiménez, Mónica Guadalupe Chávez Elorza, María Lizeth Reyes Rivera, Salvador Alejandro Lira Saucedo, José Honorio Jiménez Contreras, Lizbeth Alejandra Ramírez Solís, Juan Manuel Muñoz Hurtado, Jesús Domínguez Cardiel, Damaris Guadalupe Gámez Medrano, María Grisel Morán Reyes, Elena Andrea Sánchez Martínez, Delphine Pluvinet, María del Carmen Tatay Fernández, Beatriz Elena Muñoz Serna, Elvira Silvia Pantoja Ruiz, Nydia María Castillo Pérez y Julio Rodríguez Anido.

200 pp; 16 x 23 cm.

ISBN: 978-607-9450-71-7

Primera edición

D. R. © copyright 2021.

Universidad Autónoma de Zacatecas, UAZ. Jardín Juárez #147, Centro Histórico C. P. 98000 | Zacatecas, Zacatecas, México.

Área Humanidades y Educación. Av. Preparatoria s/n Campus Universitario II, Zacatecas, Zac.

Esta Publicación fue dictaminada por pares académicos.

Edición y corrección: Astra Ediciones SA de CV

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Las características de esta edición, así como su contenido no podrán ser reproducidas o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio, electrónico ni mecánico, incluyendo fotocopiadora y grabación, ni por ningún sistema de almacenamiento y recuperación de información sin permiso por escrito del propietario del Derecho de Autor.

Agradecimientos especiales

El Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, agradece, de manera especial, a las instituciones, programas y Cuerpos Académicos, que hicieron posible, los estudios de caso que presentaron estudiantes, docentes, investigadoras e investigadores universitarios y normalistas; en torno a los perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje, las prácticas y la formación docente, y la función social de las instituciones de educación superior que integran esta obra.

Ministerio de Educación de Colombia.

Universidad de Antioquía.

Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Universidad Autónoma de Zacatecas:

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.

Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas.

Unidad Académica de Psicología

Licenciatura en Historia.

Universidad Autónoma de Querétaro.

Centro de Actualización del Magisterio (Zacatecas).

Cuerpo académico consolidado:

“Farmacología Biomedicina Molecular (UAZ-CA-175)”

Contenido

Prólogo	13
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
1. El Consejo Técnico Escolar en México: sociabilidad para la gestión educativa	23
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
<i>Hilda María Ortega Neri</i>	
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
2. Profesionalización de la enseñanza de la historia mediante el desarrollo de competencias docentes.....	33
<i>Laura Rangel Bernal</i>	
<i>René Amaro Peñaflores</i>	
3. La creatividad artística para el desarrollo emocional de las personas con discapacidad	43
<i>Samantha Arizpe Robles</i>	
<i>Edith Alejandra Pérez Márquez</i>	
<i>Hilda María Ortega Neri</i>	
4. La evaluación formativa en el desarrollo de competencias. Prácticas y percepciones en preescolar	53
<i>Giovanna Sinead Sánchez Inda</i>	
<i>Gloria Isabel López Martínez</i>	
<i>Rafael Alejandro Zavala Carrillo</i>	
5. Diseño curricular multigrado: un caso de intervención de asesoría con un docente de primaria.....	63
<i>Cruz Eréndida Vidaña Dávila</i>	
<i>Cuauhtémoc Emmanuel Rodríguez Velázquez</i>	

6. Enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en primaria a través del juego: plan de estudios analizado.....75
Jhovan Takashimi Salas Jiménez
Mónica Guadalupe Chávez Elorza
7. Interpretación de textos poéticos por adolescentes: una mirada a partir del enfoque procedimental.....87
María Lizeth Reyes Rivera
Salvador Alejandro Lira Saucedo
José Honorio Jiménez Contreras
8. El desarrollo de un proyecto didáctico: estudio de dos casos 101
Lizbeth Alejandra Ramírez Solís
Juan Manuel Muñoz Hurtado
Salvador Alejandro Lira Saucedo
9. Educación histórica: un modelo adaptable a las políticas educativas. El caso en una secundaria del estado de Zacatecas..... 113
Jesús Domínguez Cardiel
Juan Manuel Muñoz Hurtado
Damaris Guadalupe Gámez Medrano
10. Construye-T: el cuento como estrategia en educación ambiental. Caso: Colegio de Bachilleres de Pozo de Gamboa, 2018-2019..... 127
María Grisel Morán Reyes
11. La reflexión metapragmática en el aprendizaje del imperativo en la clase de italiano como lengua extranjera 141
Elena Andrea Sánchez Martínez
Delphine Pluvinet
María del Carmen Tatay Fernández
12. La inserción de la educación ambiental en los planes curriculares de programas educativos en el área de humanidades en la Universidad Autónoma de Querétaro 153
Beatriz Elena Muñoz Serna

13. Los nuevos retos del tutor (a) del siglo XXI, un (a) coach para la formación integral del estudiantado	163
<i>Elvira Silvia Pantoja Ruiz</i>	
14. Educación superior, desarrollo y cultura planetaria	175
<i>Nydia María Castillo Pérez</i> <i>Julio Rodríguez Anido</i>	
Semblanzas curriculares de autoras y autores	189

Prólogo

En México, a partir de la década de los noventa del siglo XX a hasta la actualidad (2020), explicar o interpretar la realidad educativa en un determinando contexto social, ha ocupado a investigadoras e investigadores de varios campos disciplinares. El resultado de este espíritu por los estudios de caso, abrió la puerta a perspectivas más generales, que permiten considerar la institución escolar en conjunto, con un sentido y una finalidad propia, pero a la vez, como parte de otras instituciones sociales y de un sistema diferenciado que opera en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículo impartido y de las destinatarias y destinatarios del mismo.

Bajo este influjo científico, se priorizó la reconfiguración de los contextos sociales, es decir, “la externalidad”, por encima de los significados culturales, para conocer la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas. No obstante, “reconstruir la internalidad del trabajo escolar, en lugar de la externalidad, de los procesos educativos, adquirió relevancia en las perspectivas socioculturales” (Viñao, 2008, p. 18). La riqueza del enfoque de la internalidad, es que permite mostrar la lógica, con la que realmente acontecen las cosas en el aula y en la escuela.

Una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita, o incluso condicionada por las fuerzas externas, emerge como una “gramática de la escolaridad o cultura escolar” (Viñao, 2008, p. 19) capaz de relatar los procesos de sedimentación en el tiempo, de unas prácticas, modos de hacer, formas de pensar, de sentir y de existir que acontecen día a día en la institución. Esta gramática se distingue no solo por la capacidad crear productos culturales propios, sino también por configurar una sociedad escolarizada, que condiciona, en menor o mayor medida, las trayectorias sociales de los individuos.

Esta gramática incluye, aspectos tales como “la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del *currículum*” (Viñao, 2008, p. 21), entre otras cosas. Asimismo, hace referencia a la manera silenciosa y gradual, en la que se combinan, la lógica de lo que es y lo que debe ser, las continuidades, las adaptaciones y los cambios al contexto de las propuestas o mandato de las reformas, es decir, la externalidad.

En esta tesitura, este libro, *Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes*, contiene catorce gramáticas de la escolaridad que entrelazan la externalidad y la internalidad de tres culturas

escolares¹: la de los principios, metas y acciones de la educación propuesta; la prescriptiva o normativa, y la enseñada, es decir, la “empírica”² o “artesanal”. Estas culturas dan cuenta de las circunstancias educativas que hacen posible el acontecer de la escolaridad.

La hechura de estos artículos no fue del todo fácil. Si bien la naturaleza de su temática, problematización, objetivos y enfoques teóricos, orientaron su metodología, en todos ellos, como “invención” sociohistórica, objetivar la cultura escolar representó un reto, el cual se resolvió a través del uso de fuentes documentales de toda índole. La meta de reconocer la singularidad de los contextos institucionales requirió de la planeación e implementación de secuencias didácticas, el recogimiento de datos a través de herramientas o técnicas de la investigación cualitativa como la entrevista, la encuesta, la bitácora o registros de campo, rúbricas para ponderar los resultados de la intervención psicopedagógica, entre otras.

El primero de estos estudios es la colaboración de Magallanes, Ortega, Rodríguez y García, en el que se advierte, que transformar las escuelas de educación básica en México ha sido una constante histórica; pero este anhelo adquirió mayor relevancia en la coyuntura de la reforma educativa de 1993, cuando se ponderó que, la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE) era el instrumento de sociabilidad docente, adecuado para poner en movimiento al centro escolar. Al 2020, en esta sociabilidad converge el profesorado para tomar decisiones respecto al desempeño académico del estudiantado, el uso de recursos, ideas y otros fondos prácticos, dentro de una cultura de colaboración, de ayuda y de respaldo, es decir, de interaccionismo profesional.

Las autoras reconocen que el CTE, como figura académica-administrativa fue instituido para promover la mejora educativa e incidir en la construcción de la comunidad de aprendizaje. Asimismo, los lineamientos normativos del CTE,

¹ La cultura escolar se define como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos); sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

² El enfoque sociocultural reconoce la existencia de culturas escolares, las cuales pueden dividirse en: la cultura “científica”, es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación; b) la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura “política”); y c) la cultura “empírica” o “artesanal” de la escolaridad generada desde el oficio de maestro (a), en el mismo ejercicio de la profesión. Estas tres culturas no son estancas y hacen alusión a la educación propuesta, la prescrita y la enseñada. Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En Mainer, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

estipulan que este colegiado, encabezado por el director (a) vigilará que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria la misión de brindar un servicio educativo con calidad y equidad. El instrumento en el que se asienta el diagnóstico, las acciones y metas a realizar, es el Programa Escolar de Mejora Continua, que se diseña anualmente en cada ciclo escolar.

Otro elemento de continuidad de las reformas educativas de los años noventa a la acontecida en 2019, es la capacitación y actualización docente del profesorado de educación básica. En este tenor, Rangel y Amaro analizaron la profesionalización de la enseñanza de la historia desde un enfoque por competencias. La autora y el autor, encontraron que el artículo 43 de la *Ley General Educativa* del 2019, mandata capacitar a las maestras y maestros en contenido y métodos de las disciplinas escolares, y generar espacios para el análisis y la comprensión de los planes y programas y de las asignaturas respectivas de cada plan de estudios.

Para el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de la historia, sugieren que dicha capacitación necesita estar articulada a *la docencia, la didáctica y la educación histórica*, para acercar al profesorado a una conceptualización de competencias didáctico-pedagógicas, que posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos específicos del dominio de la Historia, que forma parte del área disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades en el alumnado. En esta propuesta subyace la idea de áreas del conocimiento permeables y de competencias genéricas transversales del campo histórico, trasferibles y adaptables a diversas situaciones y contextos educativos.

Los problemas de los individuos con capacidades diferentes, atrajo la atención de Arizpe, Pérez y Ortega; quienes desde un proceso de intervención socio-cultural, intitulado, “Taller de arte terapia”, contribuyeron en la reinención de la emocionalidad de las y los integrantes de la Asociación Jalpense de Personas con Capacidades Diferentes (AJAPECAD). Las autoras pusieron en marcha este taller de octubre a diciembre de 2017.

Uno de los supuestos centrales del arte terapia es que estimula el desarrollo de la creatividad y ayuda en la construcción de soluciones vitales. Cuando la persona expresa sus sentimientos en una obra artística, sin importar el soporte material o la calidad de la misma, abre su imaginación y su fantasía, siente placer y relajación, se inclina a ser atenta, disciplinada y reflexiva, pero ante todo, reinventa los motivos e impacto de su discapacidad desde un enfoque esperanzador, es decir, optimista. En este sentido, en el Taller, las artes fueron un instrumento o amortiguador ante situaciones desagradables que experimentan las personas; y a la vez, es un recurso de la psicología clínica y educativa que inciden en la expresión de un sentimiento.

Del cuarto al onceavo estudio de caso, se aborda una singularidad educativa de nivel básico; en la que se pondera la relevancia de la evaluación formativa, la función del asesor (a) pedagógica, la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, la interpretación de textos, la educación sexual, la relevancia del proyecto didáctico como herramienta para el aprendizaje planeado, la enseñanza de la historia y la enseñanza de la educación ambiental. Un elemento común en estas investigaciones, es que las y los autores son docentes frente a grupo, desde preescolar a nivel medio superior. Por lo tanto, sus exposiciones, son la gramática interna de sus aulas vinculadas al contexto y expectativas del sistema educativo mexicano.

En esta tesis, Sánchez, López y Zavala reunieron su experiencia como docentes de preescolar, para analizar el impacto de una evaluación formativa en el logro de competencias en la educación de las y los infantes de este nivel escolar. Realizaron una revisión conceptual sobre el constructo “evaluación formativa” para reconocer las formas en las que, el profesorado transita de la noción de evaluación como resultado a proceso. La evaluación está ligada, al cómo aprende el alumno (a) y cómo enseña el profesor (a).

En términos empíricos, el profesorado del Jardín de Niños, “Leona Vicario”, ubicado en el municipio de Guadalupe, participó en una encuesta dirigida a conocer la aplicación de la evaluación formativa en la práctica cotidiana. El 80 % de las y los encuestados utilizan este tipo de evaluación. Las técnicas usadas fueron la observación, las entrevistas, la resolución de problemas, cuestionamientos, preguntas grupales e individuales, el examen diagnóstico y final, el expediente personal, el portafolio de evidencias, el diario de trabajo, la lista de cotejo y las rúbricas. Reconocieron que brindan retroalimentación al estudiantado por el valor motivacional que esta posee, pero a veces este ejercicio se limita el factor tiempo.

En la estructura académica del sistema educacional en México, Vidaña y Rodríguez, explican que la figura del Asesor (a) Técnico (a) Pedagógica (ATP) desempeñan un papel muy importante en el sistema de educación básica. En ella recae la responsabilidad de brindar a otros (as) docente, asesoría y acompañamiento, para que cada plantel escolar logre la mejora de la vida institucional y los aprendizajes del alumnado. Como agente catalizador de la comunidad escolar, necesita vincularse y articular a las escuelas de la zona.

Este acompañamiento, cobra relevancia en los planteles multigrados, como es el caso, de la escuela primaria “Tierra y Libertad”, adscrita a la zona escolar 117 de educación primaria en Guadalupe, Zacatecas. A través de entrevista abierta, los autores recuperaron una problemática común del profesorado de ese plantel: el verbalismo docente como recurso para enseñar. Con apoyo del ATP, comprendieron que el currículo es un medio que debe responder a unos problemas de interés para niñas y niños. Por tanto, el profesorado seleccionará y adaptará el

contenido al contexto, a partir del diseño de unidades didácticas de aprendizaje para incidir en el desarrollo educativo de las y los educandos.

A Salas y Chávez, les preocupó la situación que guardaba el aprendizaje de las matemáticas en cuarto grado de primaria, particularmente, el uso del recurso didáctico del juego. En su análisis, enfatizan que a pesar de que el juego es un medio que utiliza el ser humano para conocer el mundo natural y social, en los 106 “desafíos matemáticos” que contiene el libro de texto; este solamente fue propuesto 8 veces para sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de cuatro complejas competencias matemáticas: resolución de problemas de manera autónoma, comunicación de información matemática, validación de procedimientos y resultados; y manejo eficiente de técnicas.

En esa revisión encontraron que únicamente cuatro desafíos tienen relación con problemas aditivos y multiplicativos de números naturales y decimales; uno centrado en el tema de figuras y cuerpos, los tres restantes están orientados a los números y sistemas de numeración. Lo anterior indica una gran ausencia de actividades donde el alumnado adquiera conocimientos de una manera diferente a la práctica común de trabajar solo con el libro, el cuaderno y el pizarrón. Por otro lado, las y los expertos en currículo escolar, olvidaron que las y los destinatarios de este grado escolar, más allá de ser estudiantes, aún no han dejado de ser niñas y niños. Por esta razón, el juego sería un recurso valioso para con el aprendizaje.

Para el caso de nivel de secundaria, Reyes, Lira y Jiménez describen el proceso de enseñanza-aprendizaje de una jornada de práctica profesional que se llevó a cabo en la escuela técnica “Federico Arriaga Rangel”, en la comunidad de San Felipe del Progreso, del municipio de Atlacomulco del Estado de México. En esa práctica, la intervención partió del objetivo de fomentar la comprensión de textos poéticos en el alumnado de un grupo de primer grado, que está inscrito como tópico de la asignatura de Lengua Materna Español, que busca la correcta utilización de ciertas prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de cuatro macrohabilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, como medios que integran al individuo a una cultura escrita.

Con base en el principio de que, leer poesía es un acto que requiere de un convencimiento personal para alcanzar su goce literario y artístico y el alumnado de secundaria tiene dificultades para comprender el texto poético y, sobre todo, disfrutar de él, la formación lecto literaria se trunca. Para superar estos obstáculos, la introducción de estrategias en las secuencias didácticas aplicadas al, procedo de lectura de un texto poético, quizá hagan del lector (a) un receptor (a), pero a la vez, un emisor (a) y escritor (a) de ideas del texto leído.

Otro conjunto de problemas del nivel de secundaria es el logro del aprendizaje significativo en el alumnado. Ramírez, Muñoz y Lira resaltan que mediante la

aplicación de las metodologías del aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje situado, el profesorado incide en la mejora de la significatividad de los contenidos escolares en este nivel, particularmente del español. Mediante un ejercicio comparativo, la autora y autores se adentraron a los procesos formativos del alumnado de los planteles ubicados en El Oro, Hidalgo, del Estado de México y de Saín Alto, Zacatecas, para dar cuenta del diseño, aplicación y resultados de una serie de secuencias didácticas, que mostraron los logros de aprendizaje en torno al reportaje y la crónica.

Los autores enfatizan que, pese a que se aplicó la misma temática en la intervención y el mismo enfoque psicopedagógico en dos planteles, el resultado fue diferente. El estudiantado de El Oro, no concluyó la elaboración de una crónica completa, pero mostró un discurso directo y reconoció las principales partes de la estructura de este género literario. El alumnado de Saín Alto, hizo crónicas completas e identificó la estructura e hizo un texto narrativo con una secuencia cronológica. La base del éxito de la intervención fue la ejemplificación y la manipulación de los datos, junto con la escritura y la lectura.

La colaboración de Domínguez, Muñoz y Gámez, retoma el proyecto formativo de la Educación histórica; que se ha institucionalizado en los planes de estudio de la normal del Estado de México y del Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas, para revisar la utilidad del mismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en nivel secundaria. Los autores y autora, someten a discusión los añejos problemas sexenales, del cambio en los Modelos educativos y los Planes de Estudio (2011 y 2019), pero también, el reto del profesorado de cumplir con las novedades pedagógicas en esta disciplina escolar.

Uno de los hallazgos de esta investigación fue que, para el caso de la enseñanza de la Historia en nivel básico, un sector del profesorado y del estudiantado normalista, han optado por seguir el Modelo de educación histórica; pues resulta metodológicamente adecuado para atender las necesidades de cada plan, es decir, se adapta a los requerimientos y ayuda en la obtención de los aprendizajes esperados a los que están sujetos las y los profesores y alumnos y alumnas de educación obligatoria. Esta adaptabilidad quizá sea la que alivie las tensiones del profesorado que enseña Historia.

Para el caso de educación media superior, Morán, contextualiza y describe el proyecto ganador, “El pueblo mágico de Chunga”, cuento ilustrado que fue elaborado y difundido por un grupo de estudiantes del Colegio de Bachilleres de Pozo de Gamboa, Pánuco, Zacatecas en los ciclos escolares, 2017-2018 y 2018-2019, como parte de una convocatoria estatal que impulsó el Programa Construye T. La autora sostiene, que el cuento, como género literario y como medio didáctico, contribuye a sensibilizar al alumnado de nivel primaria de la localidad, sobre los problemas ambientales, desde un enfoque transversal.

El cuento tiene el propósito de promover el cuidado al medioambiente, con el cambio de prácticas cotidianas bajo el principio de las tres erres (reciclar, reutilizar, reducir); fomentar el desarrollo de la creatividad enfocado a la solución de problemas y promover un conjunto de los valores como respeto, compromiso, tolerancia y solidaridad. Este cuento es una forma en la que el estudiantado de nivel medio superior tomó conciencia cívica de su responsabilidad social.

La investigación colectiva de Sánchez, Pluvinet y Tatay abre los estudios de educación superior de este libro. Las autoras analizan la enseñanza-aprendizaje del italiano, concretamente, el modo verbal del imperativo del curso de lengua extranjera, a través de una muestra intencionada de hablantes nativos del español de facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ellas afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera se basa en adquirir su gramática, su vocabulario, su sistema fonético, sus habilidades productivas y receptivas, así como las competencias necesarias para que un hablante de una lengua pueda convivir dentro del contexto de uso de la lengua extranjera sin obstáculos. Asimismo, la pragmática, estudia las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Ellas decidieron observar el contexto en donde se aprende el imperativo en italiano, ya que cuando se aprende, causa cortes de comunicación en el estudiantado mexicano, debido a que este cuenta con distintos usos que en el español de México, se pueden malinterpretar, haciendo que los y las aprendices se sientan ofendidos ante el tono perentorio con el que los italianos utilizan este modo verbal. Una primera conclusión es que, el alumnado realizó tres tipos de reflexión: la metapragmática sobre los usos del imperativo en italiano; la metalingüística sobre las diferencias existentes en el tema entre su lengua materna (el español) y la lengua meta y, finalmente, una reflexión metacognitiva, sobre las formas que ellos usan para aprender la segunda lengua.

En esta dinámica de cambios docentes y curriculares al interior de la Universidad Autónoma de Querétaro, Muñoz da cuenta de la relevancia de la introducción de la educación ambiental en el mapa curricular de ciertos programas de licenciatura de esta institución, concretamente de licenciatura en Lenguas Modernas en inglés en el 2018 como parte de un proceso de acreditación, pero también como una acción de concientización de la importancia de la declaratoria internacional de la necesidad del desarrollo sustentable del planeta. En aras de dicha sustentabilidad se ha entretejido una red de cuidado para coexistir con la Naturaleza; enseñar en la escuela es un primer paso establecer un nuevo pacto de responsabilidad social.

El estudio de caso, tomó una muestra aleatoria, estudiantes de primer y séptimo semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas en inglés, de la Facultad de

Lenguas y Letras de dicha universidad. Los resultados indican que, para el alumnado de primer semestre, la asignatura de Sustentabilidad aún no es importante; y para el estudiantado de séptimo semestre, la ausencia de este curso en su plan de estudios, generó un desconocimiento profundo en materia ambiental. Pese a ello, la sustentabilidad como disciplina, ofrece una nueva forma de repensar la relación que existe entre el Hombre y la Naturaleza.

Un tercer estudio de caso de la Universidad Autónoma de Querétaro es el de Pantoja. La autora somete a revisión el papel de dos figuras académicas: tutor (a) y *coach* (preparador) para sugerir, la transición psicopedagógica de la primera función a la segunda, para responder al desarrollo personal y profesional del estudiantado universitario. La y el *coach* educativo inciden en la individualidad de las personas, en el potencial de cada uno de sus alumnos (as), a través de nuevas formas de aprender e interrelacionarse.

El *coach* educativo es una estrategia académica que incide en la formación del individuo en forma integral. Algunas claves básicas para poder llevar a cabo dicha labor son reconocer y confiar en el potencial de las y los alumnos, propiciar la autoconsciencia, el empoderamiento, el *feedback* (retroalimentación) y el desarrollo de competencias. Si se desea el éxito de las y los egresados universitarios, hay cambiar lo que se enseña, el modo de enseñar, las formas de acompañar y apoyar, y las representaciones o imágenes que se tienen de las y los alumnos.

Este libro cierra con la aportación de Castillo y Rodríguez, autores que analizan la compleja relación del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura como elementos que instituyen las nuevas formas de concebir el mundo, generar y organizar la producción de bienes y servicios, entre ellos, la producción de conocimiento. Este como producto acumulado, es un saber que se convierte en uno de los mayores generadores de plusvalía en la nueva economía en los países en desarrollo.

La autora y el autor señalan que en los países con economías emergentes, la producción de conocimiento en las universidades públicas enfrenta muchos retos. Cambiar mentalidades localistas y artesanales para edificar una empresa y una academia que asegure la formación que se requiere para participar en una sociedad mundial, compleja, competitiva y cambiante, a través del trabajo en redes parece aún lejano. Renovar dimensiones teóricas y prácticas, aprender a pensar, actuar, crecer, organizarse y relacionarse, para la innovación en un mundo de naturaleza planetaria, demanda mayores niveles de capacitación y formación profesional, acordes a patrones globales de calidad en la educación y la ciencia.

Estos catorce estudios mostraron ciertos perfiles y horizontes de la educación básica y superior en México, pero aún quedaron muchos aspectos de la gramática escolar sin develar. En la medida, en que la complejidad del fenómeno educativo

sea mostrada, la brecha entre las expectativas y fines de la educación cobrarán sentido y significado para estudiantes, docentes, autoridades escolares y sociedad en general.

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado
Docente investigadora
Universidad Autónoma de Zacatecas

El Consejo Técnico Escolar en México: sociabilidad para la gestión educativa

María del Refugio Magallanes Delgado

Hilda María Ortega Neri

Josefina Rodríguez González

Beatriz Marisol García Sandoval



Introducción

Los estudios del cambio educativo advierten, que no hay una receta que diga con precisión, cómo transformar las escuelas, ya sea en su acepción institucional donde se asume que es una comunidad formada por maestras, maestros, alumnas y alumnos, dedicada específicamente a la educación; o se trate de una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción informal de la juventud cara a cara, o de un espacio que proporciona educación organizada intencionalmente (Antúnez, 2001). Sin embargo, desde 1993 a la fecha, las reformas educativas en México persisten en mejorar las escuelas y la cultura escolar que en ella se gesta, en aras de cumplir con la calidad y la equidad del servicio educativo.

En este contexto, las investigaciones sobre las formas de convertir a las escuelas en instituciones en movimiento ponderaron, que el desarrollo del profesionalismo interactivo era la vía para que las y los docentes, como grupo, participaran en la toma de decisiones con sus colegas dentro de una cultura de colaboración, de ayuda y de respaldo. Pero para que estas decisiones conjuntas fueran más allá de compartir recursos, ideas y otros fondos prácticos, esto, es, alcanzar la reflexión sobre el propósito y valor de lo que enseñan y cómo lo enseñan; se necesita que se comprometan a la mejora sostenida en su escuela, para transitar a la escuela como comunidad de aprendizajes (Fullan & Hargreaves, 2001).

Si desde la perspectiva organizacional, la transición es vital para transformar de manera real a la escuela, para el modelo de la educación crítica se trata de una posición ética de las y los intelectuales de una sociedad que aspira al cambio. De ahí que, dos supuestos teóricos de esta pedagogía, el de la participación social y el de la comunicación horizontal son pilares que refuerzan el cambio con conciencia social (Ramírez, 2008).

Por lo tanto, para una participación crítica hay que concientizar a los miembros de la comunidad educativa y a las y los integrantes del grupo social para incidir de manera responsable e histórica en el desarrollo del contexto educativo y favorecer el resurgimiento de prácticas cooperativas que conducen al descubrimiento de las prácticas educativas. De igual manera, el desarrollo de la comunicación horizontal implica ligar las voluntades con las intenciones de los sujetos. Este amarre conduce al fortalecimiento de la individualidad en los espacios de sociabilidad, tales como la escuela y el aula (Ramírez, 2008).

En este marco epistémico, esta investigación analiza la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE) como una sociabilidad instituida por el sistema educativo mexicano en 2013, para promover la transición de la reforma educativa a la reforma de la escuela, entendida ésta como una comunidad de aprendizaje. Con

base en decretos de la Secretaría de Educación y literatura especializada que pondera la gestión institucional, escolar y pedagógica; como niveles de concreción de la gestión educativa, se revisa desde un enfoque sistémico, el profesionalismo interactivo que impulsa el CTE para poner en movimiento los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacidad del profesorado para participar en la toma de decisiones en un marco burocrático y más allá del mismo.

La escuela al centro y la nueva gestión educativa

La firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en México en 1992, representó una coyuntura en la revaloración de la figura del profesorado y la función social del magisterio, pero la Reforma Educativa de 2013, planteó transformar la pedagogía y reformar la gestión de la escuela. Estos aspectos de la acción educativa están relacionados con decisiones que tienen que ver, por un lado, con la centralización o descentralización administrativa del sistema educativo; los montos de financiamiento, así como la distribución, destino y uso (Zorilla & Barba, 2008).

Reformar la escuela en el 2013, también se enlazó con la ampliación de la educación obligatoria, la introducción de sistemas de evaluación, el desarrollo de programas compensatorios, la formación inicial y continua de las y los docentes; y la vinculación entre los niveles de educación básica, medio y superior, entre otras cosas. Todo este movimiento, se daba por el hecho de que, “el sistema educativo es concebido, se desarrolla y funciona en el marco de la administración pública” (Zorilla & Barba, 2008, p. 4) y permite, que el Ejecutivo federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP) regulen el quehacer cotidiano de las y las docentes.

En este contexto, la escuela pública necesitaba una gestión adecuada, es decir, estratégica, para resolver problemas reales. Para dicha resolución, los profesores y las profesoras debían estar de acuerdo con los cambios propuestos y se requería brindarle condiciones materiales e institucionales para llevar a cabo el cambio.

Los rasgos de la nueva escuela pública giran en torno al funcionamiento regular del plantel como unidad educativa no solo administrativa, de la enseñanza y el trabajo educativo sistemático en grupo; de la eficaz colaboración profesional entre el personal docente, y el reconocimiento del interés y derecho de las madres y padres de familia para participar en la tarea educativa. El desafío es dejar atrás el paradigma de la escuela atascada y entrar al modelo de escuela en movimiento (Fullan & Hargreaves, 2001).

De esta manera, la transformación del sistema de educación básica se sustentó en el modelo de gestión educativa estratégica para fortalecer la reorganización de la escuela a corto, mediano y largo plazo. Este cambio tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares –directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, supervisores y supervisoras, asesores y asesoras y personal de apoyo–, y conlleva a crear y consolidar distintas formas de hacer, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2010).

Al favorecer el desarrollo de las intervenciones dirigidas a los diversos usuarios y usuarias de la educación, se pondera la planeación como una acción que involucra asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social para obtener la mejora de los aprendizajes y resultados educativos de todo el alumnado. Esta planeación participativa faculta a las comunidades escolares en la toma de decisiones, es decir, las empodera en el ejercicio de la autonomía escolar.

En este sentido, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, en coordinación con las entidades federativas; concentra las políticas para alcanzar las metas sustantivas de la reforma educativa, entre ellas consolidar la estrategia de la Escuela al Centro, fortaleciendo a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de Zona; desarrollar el liderazgo pedagógico de las y los directivos, supervisores y supervisoras, dotar a las escuelas de mayores facultades de decisión y de mejores condiciones institucionales para su ejercicio: infraestructura, mobiliario, equipamiento, materiales y ejercicio de la normalidad mínima, que promuevan ambientes escolares favorables, inclusivos y de respecto a los derechos en las escuelas de educación básica.

En esta tesitura, el centro escolar es “una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambigua” (Antúñez, 2001, p. 20). No obstante, en este proceso transformador, resulta fundamental que el personal de toda institución educativa trabaje en equipo; un equipo que se esfuerce, día con día, por hacer cumplir su tarea educativa y hacerla de la mejor forma; que directivos realmente dirijan a su institución hacia la calidad en todo momento y en todos aspectos, que las y los docentes de grupo tengan la capacidad de identificar los intereses del alumnado y respondan a sus necesidades.

El consejo técnico escolar: sociabilidad y trabajo colaborativo

El trabajo en equipo a partir del 2013 ha sido representado dentro del sector educativo en México, en la figura de los Consejos Técnicos Escolares, constituido como el mecanismo fundamental para que los directivos, docentes y docentes de

grupo, que son quienes lo constituyen; tengan un espacio, un tiempo y un representante, para contribuir a que, las escuelas satisfagan sus necesidades, resuelvan sus problemas y cumplan con sus objetivos.

La revisión de antecedentes a este respecto, habla de investigaciones como las de Ortega (2007) y Bonilla (2008), las cuales consideran a los Consejos Técnicos Escolares como un órgano fundamental en la gestión que se realiza dentro de las instituciones educativas y, en específico, dentro de su dimensión organizacional; Iglesias (2008) y Encinas (2011), se refieren a los Consejos Técnicos Escolares como potenciadores del desempeño docente mediante el trabajo colaborativo; Drago (2008), describe a los Consejos Técnicos Escolares como espacios de participación en las comunidades escolares y establecen su coherencia con los principios bajo los cuales fueron creados, tanto desde la política oficial como desde la percepción de sus actores. Mateo (2004), identifica al Consejo Técnico Escolar como una variable de estudio para valorar la calidad de la educación y, finalmente, Estrada (2012) y Badillo (2013), lo han estudiado en su correspondencia con la eficacia escolar.

El estudio de caso, del estado de Durango, que desarrolló Ortega (2015), destaca las implicaciones de la función que desempeñan los directivos y docentes, respecto a la eficacia en el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Los hallazgos refieren que, en las escuelas de educación básica de esta entidad, el liderazgo de las y los directivos, fue baja, pero las y los docentes fortalecieron la capacidad de autonomía de gestión de la escuela. Esto aconteció a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar que se plasmaron y operaron desde el diseño de la Ruta de Mejora Escolar; pero el profesorado de apoyo no logró incrementar el involucramiento de las madres y padres de familia en el desarrollo educativo de las niñas y niños con necesidades educativas especiales.

En este tenor, en México se han diseñado diversas estrategias y programas para cumplir con una serie de prioridades dentro del sector educativo, donde destaca la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento a la Calidad de la Educación Básica cuyo objetivo es “Contribuir a la mejora del logro educativo del alumnado a través de estrategias centradas en la escuela que apoyen al personal docente en la generación de condiciones para el aprendizaje, con énfasis en la lectura, la escritura y las matemáticas” (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 706, 2013, s/p).

Este Programa es parte del Sistema Básico de Mejora Educativa, en este se han integrado tres prioridades generales:

- a) Impulsar la normalidad mínima, b) mejorar el aprendizaje y c) abatir el rezago educativo [...] El cual, a su vez, busca concretar estas prioridades

mediante el establecimiento de tres condiciones generales: a) el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de zona; b) el fortalecimiento de la supervisión escolar, y c) la descarga administrativa para la educación básica (Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 706, 2013, s/p).

Se entiende que, que uno de los pilares de la mejora educativa como algo que se concretiza en el aula, será el óptimo funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares y de zona. Así pues, los Consejos Técnicos Escolares han sido definidos como:

El órgano integrado por el director del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las escuelas de Educación Básica. Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión (SEP, s/f, p. 8).

Por lo tanto, la misión del centro escolar es impulsar el cumplimiento de la normalidad mínima, mejorar el aprendizaje y frenar el rezago educativo, que en conjunto refieren problemas del sistema educativo.

De acuerdo con los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (SEP, s/f), los cinco objetivos generales por cumplir y las atribuciones que debe ejercer este órgano dentro de la educación básica en México, con base en el Artículo 12 son:

- Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.
- Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos.
- Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.
- Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos (SEP, s/f, p. 10).

En estos objetivos subyace una noción nueva de la participación de cuatro actores sustantivos de educación básica: estudiantado, docentes, directivos y padres y

madres de familia, que son compelidos a involucrarse de forma horizontal y bajo, la corresponsabilidad. Solamente si las y los agentes involucrados en el proceso educativo, son conscientes de su función se podrán identificar situaciones-problema y desplegar acciones que mejoren el sistema escolar.

En este involucramiento resaltan tres acciones específicas: el desarrollo profesional del magisterio, perfeccionamiento del uso del tiempo lectivo y recurrir a materiales educativos dentro y fuera del centro escolar. En la amplitud de las expectativas de estos objetivos, radican los retos que necesita vencer cada escuela.

El Artículo 13 de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, establece que las facultades del CTE son:

- Socializar las normas de Política Educativa y las indicaciones de las AEE respecto de ellas.
- Autoevaluar permanentemente al centro escolar e identificar las áreas de mejora educativa para su atención.
- Establecer metas para los logros académicos del alumnado, así como los planes y acciones para alcanzarlas y verificar de forma continua su cumplimiento.
- Revisar los avances en el desarrollo de los acuerdos establecidos por el CTE para determinar los cambios o ajustes que se requieran para cumplirlos de manera eficaz.
- Asegurar que se cree y mantenga un ambiente organizado, adecuado para la inclusión y el logro de aprendizajes de los alumnos.
- Establecer modalidades de trabajo que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros, los directores y los supervisores dentro de las escuelas. Estas modalidades deben ser comprobables y estar relacionadas de forma directa con la mejora continua del trabajo escolar.
- Desarrollar soluciones colaborativas para los retos que se presenten en el aula, en la escuela, la zona o la región.
- Gestionar apoyos técnicos profesionales externos para atender las necesidades de la escuela. Estos apoyos deben contribuir de manera oportuna y eficaz a resolver situaciones difíciles y barreras que impidan alcanzar las metas establecidas.
- Vigilar el uso adecuado y eficiente del tiempo escolar y de aula, con el fin de destinar el mayor lapso al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.
- Promover la relación con otras escuelas de la zona, instituciones, organismos, dependencias y otras instancias que puedan prestar la asistencia y asesoría específica que se requiera en el centro escolar.
- Promover el uso sistemático y pertinente de los materiales e instrumentos educativos disponibles.

- Asegurar que se establezcan relaciones de colaboración y corresponsabilidad entre la escuela y familias, a fin de involucrarlos en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
- Asumir, desarrollar, dar seguimiento y evaluar los acuerdos emanados de cada una de las sesiones de trabajo realizadas (SEP, s/f, p. 11)

La autoevaluación, el desarrollo de soluciones colaborativas al interior del plantel y de la zona escolar, y el seguimiento y la evaluación de los acuerdos del CTE serán tres acciones colegiadas que posibilitan brindar y recibir apoyo para atender las necesidades de la escuela. Cabe señalar que en estas trece facultades, la escuela se percibe como ente dinámico y con capacidad para generar y unir sinergias institucionales en tres niveles educativos: el micro, meso y macro, que corresponden a la escuela, la zona escolar y las autoridades educativas escolares que se localizan fuera del contexto escolar.

De igual manera, este conjunto de facultades tiene como basamento, los seis elementos fundamentales que dotan al centro escolar de los insumos para mejorar el servicio escolar, esto es: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno (Antúnez, 2001).

En el CTE convergen, los propósitos institucionales que fomentan procesos de participación entre los miembros de la comunidad escolar; el patrimonio para que ese centro escolar alcance dichos objetivos; sostiene a los órganos de gobierno que articulan la acción institucional; estructura tanto el sistema como las planeaciones intencionadas, sostiene los significados, sentidos, creencias, valores y costumbres que se manifiestan en cada asamblea del CTE y coexisten un entorno específico, esto es, en cada plantel escolar.

Conclusiones

En el CTE como sociabilidad, a través una sesión intensiva y ocho sesiones ordinarias con sus respectivas *Fichas de trabajo* que elaboró la Dirección General de la Gestión Educativa, se lleva a cabo el diagnóstico de las y los alumnos y la identificación de las situaciones-problema de su escuela, con el cual se traza la Ruta de Mejora Escolar, y se proponen las acciones que desplegará la institución para planificar el desarrollo escolar.

En el CTE, subyace de manera incipiente, la vivencia de un paradigma nuevo en el ejercicio profesional de la y el maestro: la comunicación y la colaboración eficiente que utiliza en la construcción de un rostro diferente para la escuela. Se trata del primer paso de muchos, de lo que para Ramírez (2008) es el intelectual ético convergente. Este agente educativo es el que impulsa la pedagogía crítica

como una forma de vida académica enfocada al sujeto y su circunstancia, y la escuela es el marco político donde se interiorizan y critican las formas de construcción del conocimiento y las maneras en que ese conocimiento puede llegar a convertirse en fuerza social (Ramírez, 2008).

También es cierto que en el CTE, no siempre convergen armónicamente los tres niveles de la gestión: la pedagógica, la escolar y la institucional para establecer prioridades, acciones y metas en la Ruta de Mejora. Las asambleas del CTE llevan a la disidencia y al cumplimiento burocratizado de la gestión pedagógica y escolar debido a que representa una sobrecarga laboral; las diferencias se profundizan en el CTE de zona porque los mecanismos y etapas de la gestión se interpretan desde el capital cultural del profesorado y la capacidad de direccionar de la supervisión o del mismo colectivo, en la fase intermedia y final del cumplimiento y obtención de resultados de la Ruta.

El CTE como modelo participativo de directivos, del profesorado y de madres y padres de familia, es una forma nueva de la cultura escolar del siglo XXI en México; pero afronta el reto de mantener su sentido formativo, en un sistema de educación básica, compuesto de manera dominante, por subsistemas de organización multigrado o unitario donde, por esta naturaleza estructural, la planificación del desarrollo escolar es un proceso individual y asilado.

Referencias

- Antúnez, S. (2001). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una nueva gestión participativa y autónoma*. Barcelona: Horsori.
- Badillo, I. (2013). *Plan estratégico y eficacia escolar en la educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, O. (2008). Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes. En Antúnez, S. (coord.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España: Ebook.
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 706. (2013). Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento a la Calidad de la Educación Básica. Recuperado de http://www.diario-o.com/dof/2013/12/28/sep4a_28dic13.pdf el 30 de septiembre de 2015.
- Drago, C. (2008). Los Consejos Escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007. (Tesis de maestría). Comuna de Peñalolén, Chile: Universidad de Peñalolén Chile.
- Encinas, M. (2011). El colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, México.

- Estrada, C. (2013). El funcionamiento del Consejo Técnico, su tipología y su relación con la eficacia escolar. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/ Amorrortu. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Iglesias, M. (2008). *Prácticas docentes reflexivas para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Mateo, J. (2004). *El papel de las comunidades educativas y de los Consejos Escolares en la evaluación de la calidad de la educación*. España: Consejo Escolar de Cataluña, España.
- Ortega, M. (2015). Directivos y docentes de educación básica: las implicaciones de su función con la eficacia de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Avances en supervisión educativa*, Núm. 23, pp. 1-15.
- Ortega, M. (2007). La gestión escolar dentro del programa escuelas de calidad: Dimensión organizativa. (Tesis de maestría). Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, Núm. 28, pp. 108-119.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf> el 30 de noviembre de 2015.
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 30, pp. 1-30.

2

Profesionalización de la enseñanza de la historia mediante el desarrollo de competencias docentes

*Laura Rangel Bernal
René Amaro Peñaflores*



Introducción

Se estima que en México, más de un millón y medio de docentes de educación básica requieren formación profesional específica del campo de la pedagogía y la didáctica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2015). En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, un porcentaje considerable de profesionistas que laboran como docentes carece de este tipo de formación previa a su incorporación laboral. Al mismo tiempo, se da el caso de que docentes con estudios en pedagogía (egresados de escuelas normales, por ejemplo) no poseen formación específica en la enseñanza de la Historia. Ambas situaciones impiden el logro de mejores resultados de aprendizaje en sus alumnas y alumnos, lo que hace necesario el diseño de programas de profesionalización.

En este sentido, se trabajó en el diseño de un diplomado dirigido a docentes que imparten la materia de Historia con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la Historia y, ii) docentes con estudios en Historia (licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa. El objetivo era atender las necesidades de desarrollo profesional de docentes de nivel básico en lo que respecta al desarrollo de las competencias docentes específicas para la educación histórica. Dicho objetivo se alinea con la Ley General de Educación, artículo 43, la cual señala la necesidad de desarrollar competencias docentes sustentadas en “las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019, p. 18)

El planteamiento se ubica en el marco la Nueva Escuela Mexicana,¹ la cual busca impulsar una enseñanza democrática, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural e integral (DOF, 2019). Esto encaja con la función formativa y educadora que tiene la historia; en tanto que contribuye a “desarrollar un criterio y una visión crítica del presente” empleando para ello el análisis social y la perspectiva interdisciplinaria “que hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal” (Prats & Santacana, 2011, p. 29)

La metodología del diplomado se centró en el desarrollo de competencias docentes, que a su vez, se orientan a favorecer la aplicación de las tres competencias

¹ La Nueva Escuela Mexicana, si bien entrará en vigor plenamente entre 2021-2022, es a partir de este ciclo que comienzan los cambios en las dinámicas de aprendizaje, de ahí que se pondere la excelencia, el humanismo, la condición democrática y la educación integral como principios rectores de la educación obligatoria (DOF, 2019).

fundamentales para el aprendizaje de la historia en el nivel básico: 1) la comprensión del tiempo y el espacio históricos, 2) el manejo de la información histórica y 3) la formación de una conciencia histórica para la convivencia (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011). Con base en ellas se diseñó un mapa curricular que comprende la convergencia de tres campos de formación académica, tres ejes curriculares y siete competencias específicas.

Es necesario apuntar que en este documento, se presenta la fase de diseño del diplomado, queda pendiente la etapa de evaluación, la cual se realizará una vez que se implante el programa con maestros y maestras del estado de Zacatecas.

De la transmisión al desarrollo del pensamiento histórico

En las últimas décadas, en el mundo se han desarrollado y se han adoptado perspectivas pedagógicas centradas en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que tienen lugar cuando los estudiantes aprenden en situaciones cercanas a su realidad cotidiana (aprendizaje situado). Esta orientación teórico-práctica ha motivado el viraje de las tendencias en la enseñanza de la historia buscando mudar de un modelo transmisionista, donde la exposición o cátedra, junto con la lectura de materiales que resumen y proporcionan interpretaciones fijas de acontecimientos históricos, así como de las biografías de personajes destacados, constituyen las principales formas de enseñar, a un modelo que prioriza el desarrollo de habilidades para pensar históricamente, esto es, motivar una forma específica y contraintuitiva de razonamiento (Wineburg, 2001).

Este último modelo involucra “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente [...], así como, la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica” (Carretero & Montanero, 2008, p. 135). A ello se suma la convicción de que, la enseñanza-aprendizaje de la historia debe ir más allá de la simple formación de identidad y plantearse como una herramienta conceptual y metodológica para la democratización de la sociedad (Pagés & Santiesteban, 2010).

En suma, pensar históricamente significa “comprender el mundo en que se vive [...], y aquí la función educativa de la historia es enseñar a que los alumnos adquieran competencias que apunten a desarrollar su pensamiento histórico, a comprender el presente (Salazar, 2001, p. 95). Este giro pedagógico en el campo de la historia implica trabajar directamente con fuentes primarias, en tanto que, dicho acercamiento permite a las y los estudiantes “encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fuentes para argumentar la historia” (Seixas, Gibson y Ercikan, 2015, p. 103).²

² Traducción propia.

Esta metodología que se asemeja (con sus matices, variantes y limitantes) al trabajo de investigación que realizan cotidianamente historiadoras e historiadores, considera el uso de categorías analíticas tales como relevancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia (causa y efecto), perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas, Gibson & Ercikan, 2015),³ que posibilitan comprender la historia al plantear y contestar preguntas enfocadas a indagar los problemas históricos y buscar resolverlos desde sus diferentes aristas, es decir, con una perspectiva total o global (Braudel, 1986).

Se concibe pues al aprendizaje de la historia “como un proceso activo de descubrimiento e indagación [que] requiere trabajar en las aulas observaciones racionales” (Pratts & Santacana, 2011, p. 38), y cuyo resultado es la modificación de los esquemas cognitivos de las y los estudiantes. Asimismo, entendemos por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, es decir, la enseñanza de dichos significados acontecimentales, coyunturales, y estructurales que cobran sentido en los usos públicos de la historia en el presente.⁴

Esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano, la institución escolar; que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo (Plá, 2012, p. 169).

Junto con estas concepciones se encuentra la noción de conciencia histórica, la cual se entiende como una formación que opera mediante la responsabilidad ética frente al presente y se vincula con la función social del trabajo de las y los historiadores (Habermas, 1989). Entendemos desde esta postura que la enseñanza de la historia, y la historia misma como disciplina, debe servir para enriquecer la esfera pública, la democracia y el papel de la sociedad civil.

Dadas sus características, este modelo de educación histórica involucra el desarrollo de competencias para la enseñanza, esto es, conocimiento de índole conceptual, procedimental, actitudinal y metacognitivo que tiene la cualidad de ser

³ Traducción propia.

⁴ Según Plá (2012), lo difuso del concepto de la enseñanza de la historia, limitó o acotó sus funciones, se orientó a “los usos políticos de la historia, entendido como una mirada de investigación en que hace inseparable los contextos políticos y sociales de las formas de conocimiento y representación del pasado” (Plá, 2012, p. 171).

transferible a diferentes situaciones y que permite a quienes lo poseen “reflexionar sobre sujetos y problemas históricos cambiantes” (Köber & Meyer-Hamme, 2015, p. 92).⁵

Para definir las competencias a desarrollar en el programa, nos basamos en la propuesta de Tejada (2009), quien plantea una clasificación de competencias para el diseño de programas de formación de formadores las cuales se dividen en competencias teóricas o conceptuales, psicopedagógicas y metodológicas y sociales. Todas ellas involucran la integración de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la profesión, al contexto educativo, a las “bases psicopedagógicas de la formación y al saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.)” (Tejada, 2009, p. 11).

Ruta metodológica, competencias y estrategias didácticas

La investigación, de corte mixto, contempla tres fases: diseño del programa, su implementación y evaluación. Estas fases concuerdan con las condiciones para asegurar procesos de formación docente exitosos a la cual se aúna “un acompañamiento cercano a los educadores que los ayude a incorporar los nuevos conceptos y herramientas en su práctica cotidiana” (De Mateo & Rigo, 2017, p. 2).

En este documento se detalla la primera fase en la que se realizó una revisión documental para dar cuenta del estado del conocimiento disponible en español e inglés. Dicha revisión también nos llevó a establecer las categorías de análisis, las cuales derivan de la clasificación de competencias para la formación de formadores de Tejada (2011) arriba citadas, a las cuales se agrega la competencia didáctica, la cual “involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante [docente] desarrolla con relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo” (Dávila, López & López, 2017, p. 2).

Tras examinar las características de la población asistente al diplomado, se determinó establecer como sujetos de estudio a docentes que imparten la materia de Historia en nivel básico con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la Historia y, ii) docentes con estudios en Historia (de nivel licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa.

El objetivo que orientó el programa del diplomado fue el desarrollo de competencias docentes, que a su vez, se orientaran a favorecer el desarrollo de com-

⁵ Traducción propia.

petencias en sus alumnas y alumnos. Por tanto, este planteamiento se basa en las tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la Historia que aparecen en los planes de estudios de primaria y secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Estas competencias son: 1) La comprensión del tiempo y el espacio históricos, 2) El manejo de la información histórica y 3) La formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Con la finalidad de que las y los docentes que cursen el diplomado desarrollen las competencias que les permitan intervenir (mediante una propuesta psicopedagógica y un plan de acción) en forma estratégica y pertinente para favorecer en sus estudiantes el desarrollo de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia, se contempla abarcar tres campos de conocimiento que se subdividieron en tres ejes curriculares.

Estos campos son: I) Educación: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia; II) Investigación: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica; y III) Historia: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sobre temas específicos de la historia de México que contribuyen a comprender la complejidad del contexto social actual y permiten enfrentar sus problemas con conciencia social; formación de un concepto de ciudadanía “que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y alteridad como características básicas de la actual democracia” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 2).

El primer eje se denomina: “Bases teóricas de la pedagogía y didáctica de la historia” y está orientado a fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las y los docentes respecto de los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia. Una vez concluidos los módulos de este eje, se espera que las y los docentes sean capaces de explicar de manera coherente, cómo construyen conceptualmente el conocimiento histórico las y los niños y adolescentes, así como explicar de forma comprensiva los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos desde los cuales se ha enseñado la Historia en México.

Asimismo, se tiene la expectativa de que el profesorado sea capaz de planear y evaluar situaciones de aprendizaje mediante las cuales se fomente el desarrollo de la competencia para la comprensión del tiempo y el espacio, históricos. A la par, se espera que sean capaces de vincular esta competencia con proyectos educativos más amplios, como es la educación para la ciudadanía y, por tanto; conciban el aprendizaje de la Historia como una manera de formar una conciencia históri-

ca, tal como lo plantea Salazar (2001), “como comprensión del presente desde el pasado, desde un aprendizaje reflexivo y crítico de la Historia” (p. 95). Las áreas que incluye este eje son: aprendizaje y construcción conceptual de conocimiento histórico, modelos pedagógicos y enfoques de la didáctica de la Historia, y planeación y evaluación del aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo eje: “Bases metodológicas de la investigación histórica”, está orientado a fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes respecto de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica; de modo que estos puedan explicar y justificar teóricamente la forma en que se realiza este tipo de investigación en entornos académicos, así como valorar la pertinencia y correcta aplicación de los diferentes métodos y técnicas investigativas.

Asimismo, se contempla una revisión de la evolución de este tipo de estudios partiendo desde que la Historia misma adquirió un estatuto científico (siglo XIX) y pasó a formar parte del conjunto de disciplinas que se agrupan, en lo que hoy conocemos como las ciencias sociales y humanísticas. Esta revisión tiene por finalidad que las y los docentes sean capaces de distinguir las diversas vertientes historiográficas y puedan explicar sus características, cambios de enfoque y sus fundamentos tanto epistemológicos como ideológicos.

De igual manera, se espera que el profesorado sea capaz de aplicar este conocimiento en sus clases, involucrando al alumnado en la realización de proyectos que incluyan tareas de investigación, con lo cual propicien el desarrollo de la competencia para el manejo de información histórica proveniente de fuentes primarias. Las áreas que componen este eje son: teoría general de la historia y metodología de la investigación histórica y corrientes historiográficas.

El último eje: “Ámbitos de estudio de la historia para comprender el presente”, comprende cuatro áreas temáticas de los estudios históricos que se corresponden con los cuatro ámbitos de estudio de la historia para comprender la complejidad del contexto social actual desde la perspectiva de la historia total o global.⁶ Dichos ámbitos son el económico, social, político y cultural.

Al concluir los módulos de este eje, se espera que las y los docentes expliquen el papel que tiene el aprendizaje de la historia en la comprensión del presente y su vínculo con la educación para la ciudadanía y la democracia. Además, se espera que sean capaces de aplicar este conocimiento en situaciones concretas de aprendizaje para promover el desarrollo de la competencia de formación de una

⁶ Por historia total o global, con base en Braudel, se entiende el proceso de análisis de los hechos o acontecimientos desde sus diferentes ángulos, articulados para ir a la profundidad de los problemas (Braudel, 1986).

conciencia histórica para la sana convivencia en el alumnado.

Con base esta clasificación de ámbitos, se propone el abordaje de los siguientes campos historiográficos: historia política, historia económica y social, microhistoria, historia de las mentalidades, historia cultural, historia y género.⁷

Queda pendiente la evaluación del diplomado como programa de formación docente continua, lo cual se efectuará en tanto se aplique y lo pongan en marcha los alumnos-maestros en activo de educación básica del estado de Zacatecas. Entonces, dicha fase y última, se realizará una vez obtenidos los resultados de su implementación.

Conclusiones

La profesionalización de la enseñanza de la historia es una tarea pendiente en nuestro país, dado que un número considerable de docentes que imparten esta materia en la educación obligatoria carecen de formación pedagógica y didáctica específica para realizar esta labor. Una forma de efectiva de intervenir es instrumentar una serie de cursos, diplomados y otros programas de formación y de desarrollo profesional para docentes en activo.

Tal objetivo se circunscribe a lo que estipula la Ley General Educativa (DOF, 2019): desarrollar competencias en las y los docentes –artículo 43–; capacitar a las maestras y los maestros respecto de su contenido y métodos, así como generar espacios para el análisis y la comprensión de los planes y programas y de las asignaturas respectivas (artículo 28); y establecer propósitos específicos de aprendizaje, criterios y procedimientos evaluativos, así como metodologías que fundamenten el aprendizaje colaborativo, recreativo (lúdico) y activo, para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo (artículo 29).

Un aspecto fundamental en este proceso es la nueva concepción acerca de la enseñanza-aprendizaje que articula docencia, didáctica y educación histórica.⁸ Ahora bien, una forma de articular tales componentes es mediante el desarrollo de competencias docentes, tal como lo proponemos con la implementación de este programa del diplomado.

Se requiere precisar que a diferencia de otros modelos de educación histórica (Mora y Ortiz, 2012), que se alejan de una conceptualización de competencias didáctico-pedagógicas, enfocándose más los aspectos cognitivos y conceptuales. Nosotros sostenemos que la formación en un modelo de competencias docentes,

⁷ Dentro de la propuesta se contempla que dichos campos se trabajen como módulos optativos a elección de cada participante del diplomado.

⁸ Las cursivas son de (Plá, 2012, pp. 167-169).

posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos, específicos del dominio de la Historia, que forma parte del área disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades en el alumnado –Artículo 24, Ley General Educativa– (DOF, 2019). Además de que proporcionan la ventaja de permitir la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos transferibles y adaptables a diversas situaciones y contextos educativos.

Por último, cabría destacar que la funcionalidad o aplicabilidad de programas de formación como el que proponemos depende de la evaluación de sus resultados y que estos, en última instancia, den cuenta de que las y los educandos de cada plantel escolar de educación básica haya aprendido a pensar históricamente, es decir, que sean capaces de valorar reflexivamente las evidencias históricas para comprender el presente.

Tal objetivo es acorde con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana: la necesidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, “como una capacidad [competencia] de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad (Artículo 26, Ley General de Educación)” (DOF, 2019).

Referencias

- Braudel, F. (1986). A manera de conclusión. *Cuadernos Políticos*, Núm. 48, pp. 33-44.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*, Vol. 20, Núm. 2, pp. 133-142.
- Dávila, A., López, X. y López, M. (2017). Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Investigación Educativa-COMIE 2017, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- De Mateo, M. y Rigo, M. (2017). Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Investigación Educativa-COMIE 2019, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Diario oficial de la federación (DOF). Ley General de Educación (2019). Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm> fecha de consulta 14 de octubre 2019.

- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Köber, A. y Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and other measurement. Challenges and approaches. En Ercikan, K. y Seixas, P. (coord.), *New direction in assessing historical thinking*. (pp. 89-101). Nueva York: Routledge.
- Mora, G. y Ortiz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Núm.11, pp. 87-98.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 64, pp. 8-18.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Núm. 84, pp.163-184.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles, P. y Arista, V (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional.
- Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. En Ercikan, K. y Seixas, P. (coord.), *New direction in assessing historical thinking*. (pp. 102-116). Nueva York: Routledge.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, pp. 1-15.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. USA: Temple University Press.
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf fecha de consulta 21 de octubre 2019.

3

La creatividad artística para el desarrollo emocional de las personas con discapacidad

*Samantha Arizpe Robles
Edith Alejandra Pérez Márquez
Hilda María Ortega Neri*



Introducción

La creatividad permite el desahogo viable. La expresión por medio de los colores elegidos, los trazos y la iniciativa de crear algo que es significativo permite que fluya la emoción que se tiene oculta. En el presente trabajo de investigación se muestra la creatividad como una herramienta para poder trabajar con las personas con discapacidad, es decir, aquellas que tienen limitaciones y deficiencias que afectan a una estructura o función corporal (OMS, 2018), en cualquiera de sus tipos: sensorial, motora e intelectual; que bajo los sentimientos de inferioridad que estén presentando no puedan tener una vida estable.

Se planificó un taller de arte con el objetivo de describir la influencia de la expresión artística en las personas con discapacidad para el desarrollo emocional con base en los indicadores de la creatividad, tales como fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, fantasía, relajación, placer, atención, disciplina y reflexión. Se trabajó con la Asociación Jalpense de Personas con Capacidades Diferentes (AJAPECAD), creada en 2003; con la que se elaboró un taller titulado “Taller de Arte Terapia” realizado del 4 de octubre al 6 de diciembre de 2017, una vez por semana, los días miércoles; completando diez sesiones con el objetivo central de trabajar con diversas actividades artísticas, tomando como base las artes plásticas, ya que a través de ellas se pueden realizar en la forma de expresión bidimensional y tridimensional. Se impartieron temáticas dirigidas al grupo formado por 23 personas, de los cuales 17 son mujeres y seis hombres respecto a los estados de ánimo que se evaluó en una rúbrica de indicadores de la Creatividad.

En términos metodológicos, en la intervención se eligió trabajar con un método cualitativo; que por medio de una rúbrica que evalúa los indicadores de la creatividad que se utilizaron para valorar su uso durante el taller de arte, puesto que está relacionada directamente con el estado de ánimo y las emociones, la creatividad es conductora de salud mental. Por último, con base al sustento teórico, el trabajo con el grupo, la aplicación y la comparación de resultados, se muestran en la conclusión; que uno de los beneficios que esta actividad tuvo en el universo de personas discapacitadas participantes fue que expresaron de forma positiva los sucesos difíciles de narrar y percibieron de saludable su condición de discapacidad.

La creatividad y la creación de soluciones vitales

Esquivias (1997) define la creatividad como un proceso mental complejo, en el cual, las actitudes, la experiencia propia en relación con el juego y la originalidad son importantes para obtener una aportación diferente a lo que ya se conocía. La creatividad es dar ese toque a la experiencia, creando algo nuevo.

La creatividad no puede nacer en cualquier dirección, esta va relacionada más con la mente, que Gardner (1999) dividió en regiones en la que él denominó inteligencias, las cuales son el lenguaje, las matemáticas y la música; donde la persona puede ser un creativo, original e inventar pero que vaya más acorde a su existencia y sus gustos. La creatividad nace en las habilidades del individuo, en el gusto y en la dirección que esta toma.

Torrance (en Esquivias, 2004) define la creatividad como:

El proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados (p. 17).

La creatividad como medio para la búsqueda de soluciones es una acción que se fundamenta en elementos objetivos e intrasubjetivos que poseen las personas en un entorno determinado. Por ello, Menchén (2012) recurre a Goswami para explicar que:

Mientras crecemos, somos creativos en nuestra autoidentidad cuántica, descubriendo constantemente nuevos contextos de vida, de esencia humana. Cuando descubrimos un nuevo contexto, exploramos también los contextos secundarios que existen a nuestra disposición combinando los nuevos contextos con los contextos aprendidos (nos adaptamos y nos integramos); es esta una etapa de adaptación homeostática (p. 252).

Para descubrir nuevos contextos de vida, una persona necesita adaptarse y sacar su ingenio para que el proceso de adaptación contextual.

Álvarez (2011) recupera de Guilford, algunos de indicadores de la creatividad como fluidez, flexibilidad, reglas y originalidad. La fluidez es la capacidad para la elaboración de diferentes respuestas presentes ante un conjunto de problemas,

ayudando a tener soluciones y más alternativas para una mejora; la flexibilidad es la capacidad de modificar la perspectiva logrando una adaptación a la situación; las reglas permiten ver los diferentes ángulos de un problema y la originalidad se presenta con las ideas poco habituales, permitiendo la creación de algo nuevo.

Para Valqui (2009), la creatividad en una persona se conforma de tres componentes, los cuales son experiencia, habilidades de pensamiento creativo y la motivación. El primero se refiere al conocimiento en algunas de sus formas como técnico, procesal e intelectual, donde se puede adquirir como teórico o práctico, con base al conocimiento se tiene un aprendizaje que ayuda de herramienta para convertirse en un experto en su entorno social.

El segundo elemento, la habilidad sujeta al pensamiento creativo, que es la que determina el grado de flexibilidad e imaginación con el cual la persona afronta problemas y tareas. Las personas pueden aprender a ser más creativas pues se requiere de un valor que implica cuestionar la posición donde se puede aprender a utilizar varias herramientas creativas para la solución de problemas, la experimentación de algo nuevo y tomar las habilidades de la persona como una forma de explotación de sí mismo y que esta se pueda conocer a mayor profundidad (Valqui, 2009).

El tercer componente que alude Valqui, es la motivación, entendida como el conjunto de la pasión y el deseo interno para poder resolver una situación de una manera creativa, teniendo como resultado satisfactorio basándose en la motivación y dedicación constante en su acción (2009).

En otra perspectiva de la creatividad, la del enfoque arte terapéutico, Dalley, (1987) enfatizó el proceso creativo de una persona, más que el valor estético que el resultado de la obra que esta realiza. Este tipo de terapia es el conector del arte con la psicoterapia, sin olvidar los aportes principales del psicoanálisis, la terapia gestáltica y la psicología humanista. En este sentido, Dowma coincidió con Dalley, cuando este dice que “El enfoque arte terapéutico podrá seguir una línea de trabajo freudiana, lacaniana, jungiana, cognitiva, conductista, holística, entre otras, pero todas trabajan con un factor común: la creatividad” (Rivas, p. 18).

En esta tesitura, Winnicot (1971), mencionaba que el juego era el origen de la creatividad; la relación de estos dos conceptos (juego y creatividad), se aplican en el Arte Terapia como uno de los primeros pasos del símbolo en el caso de la niña y el niño, pero no significa que la adulta o el adulto no pueda manejar juego y arte para permitir la creación basándose en experiencias personales. El paralelismo “existente entre el juego y el arte ayudan en el proceso de desarrollo y la maduración emocional, social y cognitiva de la persona” (Rivas, 2009, p. 41).

Por su parte Wadeson (en Araya, Correa & Sánchez, s/a) refiere que la expresión y comprensión personal a través del arte sería la naturaleza de la creatividad,

que se encuentra presente en una terapia artística. Al estimular la creatividad de una persona a través de la expresión, se estaría también desarrollando la creación de soluciones vitales.

Por ello, que la creatividad en el arte no solo ayuda a representar una emoción sobre un lienzo o a través del modelado de una arcilla, sino que, ayuda también a la creatividad de solución ante situaciones donde el individuo se ve expuesto en toda su vida.

De esta manera, Pereira (1997) comenta que el ser creador, no es algo que se presente en un momento determinado, sino que permanece en la constancia de seguir creando, donde la originalidad proviene de la propia existencia y la toma de decisiones desde el interior que se ven influenciadas desde estímulos externos; ahí se comienza la creación.

Indicadores, metodología e intervención para la creatividad

Los indicadores de la creatividad han sido producto de las aportaciones de varias expertas y expertos. Csikszentmihalyi (1998), contribuye a este campo del conocimiento cuatro conceptos: placer, atención, disciplina y atención. Placer es la motivación puesta en la actividad que permite un seguimiento, un esfuerzo por seguir realizándolo; atención es uno de los más importantes, ya que dependiendo de la atención que se le ponga a la realización, dependerá de qué tan creativa podrá ser la persona y la atención permite entrar en ese momento de seriedad y de fluir de la manera más creativa siendo observador hasta de los más mínimos detalles.

La disciplina es el encuentro de la constancia sin perder el objetivo principal, ayuda a que la creatividad esté firme en cada realización sin perder de vista a lo que se quiere llegar; y la reflexión es darse ese tiempo para entender y darse cuenta de lo que se ha realizado y preguntarse si es necesaria una nueva planificación o entrar en un estado de satisfacción por haber obtenido lo esperado; asimismo, la reflexión es un espacio para reconocer las emociones que viajan en el interior y conocer qué ha dejado la experiencia vivida (Csikszentmihalyi, 1998).

Posteriormente, Menchén (2008) aporta tres indicadores de creatividad, los cuales son imaginación, fantasía y relajación. La imaginación es el primer paso para la creatividad, se trata de dar ese paso más allá de lo percibido hasta el momento, consiste en visualizar, asombrarse. Tener presentes esas imágenes que se muestran en sueños, en vivencias, elaborando una recolección de imágenes llevando a algo más allá de lo pensado, permitiendo ejercitar la imaginación y las fantasías. Es la relación de imágenes que se producen en la imaginación, son creadas mediante las experiencias de vida; relajación, es la calma presente en el estado corporal como mental de la persona después de realizar un trabajo o que

la misma situación le permita entrar en tranquilidad.

El método que se utilizó en la intervención es cualitativo que se refiere a “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 8). En el grupo de AJAPECAD se trabajó con 23 personas, de los cuales 17 son mujeres y seis hombres, con diferentes discapacidades tales como: motoras, sensoriales e intelectuales.

Para la evaluación de la creatividad se elaboró una rúbrica donde se registraron los indicadores. El registro de campo se llevó a cabo en cada sesión, se valoró basándose en los indicadores de la creatividad, con la finalidad de conocer el desempeño grupal. Los conceptos evaluadores cualitativos se colocaron por categorías como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Abreviaturas para la calificación cualitativa.

Calificación cualitativa	Abreviatura
Excelente	E
Óptima	O
Buena	B
Aceptable	A
Inaceptable	I
Mala	M

FUENTE: Elaboración propia a partir del proyecto “Arte Terapia (artes plásticas) y Creatividad como influencia en las personas con Discapacidad de la AJAPECAD para la expresión de emociones”.

Los indicadores de la creatividad registrados en dicha tabla son: fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, fantasía, relajación, placer, atención, disciplina y reflexión. La duración del taller fue de 10 sesiones de 60 minutos aproximadamente. Este inició el 4 de octubre y concluyó el 6 de diciembre de 2017, cada sesión fue dirigida por el aplicador quien indicó qué temáticas se trabajarían en cada una. Al finalizar se elaboró una rúbrica de evaluación de los indicadores de la creatividad en la cual se fue registrando el desempeño de manera grupal, esta se respondió por observación, es decir, el investigador evaluó el desempeño de cada actividad.

Se observó que, al finalizar la actividad de la primera sesión el día 4 de octubre de 2017 titulada “Pintar sus emociones” en la que se realizó una sesión de relajación para concentrarse en la emoción que estaban sintiendo y con la ayu-

da de diversos materiales como pintura, colores o lápices, representaron lo esa emoción en una hoja; se pidió al grupo que formara un círculo para intercambiar la vivencia de cada persona respecto a su creación. La respuesta fue favorable: todas las personas participaron, pero se tuvo la necesidad de solicitar que fueran comprensivos con uso del tiempo en su intervención, para que este alcanzara para escuchar todas las vivencias.

Figura 1. Rúbrica de evaluación de los indicadores de Creatividad.

Indicadores de la Creatividad	Número de sesiones									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1
Fluidez	B	Ó	E	A	E	A	E	B	Ó	Ó
Flexibilidad	E	B	Ó	E	E	A	Ó	I	Ó	Ó
Originalidad	Ó	E	E	E	E	B	E	B	E	E
Imaginación	E	E	E	E	E	B	E	E	E	E
Fantasía	Ó	E	E	Ó	E	A	E	E	E	E
Relajación	B	A	E	A	E	B	A	A	Ó	E
Placer	B	A	E	E	E	Ó	E	B	Ó	E
Atención	Ó	A	Ó	Ó	E	Ó	Ó	A	A	E
Disciplina	A	B	E	Ó	E	B	E	A	A	Ó
Reflexión	B	Ó	E	Ó	E	E	E	B	E	E

FUENTE: Elaboración propia a partir del proyecto “Arte Terapia (artes plásticas) y Creatividad como influencia en las personas con Discapacidad de la AJAPECAD para la expresión de emociones”.

El grupo presentó una buena fluidez, relajación, placer y reflexión al momento de pintar sus emociones puesto que, las y los integrantes del grupo se mantuvieron constantes en su trabajo y tranquilos. La flexibilidad y la imaginación como indicadores sobresalieron bastante al calificarse como excelente, pues las personas del grupo no tuvieron limitaciones para plasmar su sentir. Cabe mencionar que la originalidad, junto con las fantasías y su atención permitieron un desenvolvimiento óptimo en la realización de la actividad.

En la sesión cinco, realizada el 1 de noviembre de 2017, resultó la dinámica más significativa para el grupo. En ella, todos los indicadores de la creatividad fueron calificados como excelente. El desenvolvimiento del taller fue muy importante ya que se trabajó en conjunto, cada concepto tuvo la atención máxima provocando que las emociones pudieran salir de una forma más observable para

ellas y ellos mismos.

La dinámica permitió que los sentimientos se objetivaran, es decir, se volvieran tangibles, en la obra hecha con arcilla. La imaginación se hizo patente en la arcilla; la fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, fantasía, relajación, placer, atención, disciplina y reflexión cumplieron su propósito: el individuo como artista, tuvo una experiencia más asertiva de sus sentimientos, el pensamiento, la emoción y representación de sí mismo (a) hizo que obtuvieran una liberación de aquello que estaba oculto, pero bajo un procedimiento creativo.

En la sesión seis, realizada el 8 de noviembre de 2017, en la actividad llamada “Retrato de una persona significativa de tu vida”, los indicadores de fluidez, flexibilidad y fantasía fueron aceptables ya que la actividad orilló a las y los participantes a recordar a una persona importante, pero al dibujar el retrato usó demasiada energía emocional, por motivos de variada índole: extrañar a la persona, duelos en procesos, anhelos inconclusos, experimentar tristeza, entre otros sentimientos. Este cúmulo de sentimientos no favoreció que la persona fluyera o mostrara una flexibilidad; en la rúbrica, esta sesión tuvo una con calificación más baja, pero no significa que el desempeño haya sido deficiente, sino que en ocasiones la emoción era tan latente que no permitió que los indicadores se desarrollaran para obtener una creatividad única.

La sesión diez, del 6 de diciembre de 2017, fue de las más significativas. Se trató de que las y los integrantes de AJAPECAD se representaran e identificaran con un animal en el sentido de fuerza, astucia, flexibilidad, grandeza, entre otros adjetivos. La fluidez, flexibilidad y disciplina resultaron óptimas ya que se adentraron tanto en la actividad, que se vio su entusiasmo al realizar su dibujo y por la forma en que elegían los colores o combinaban materiales como crayones y plumón, estas sencillas herramientas contribuyeron para acercarse al objetivo y cumplirlo. La originalidad, imaginación, fantasía, relajación, placer, atención y reflexión del grupo fue excelente, pues al mostrar su trabajo y exponer verbalmente lo que les hizo sentir esta dinámica, se pudo observar y conocer el disfrute y la significación que dejó esta actividad.

Conclusiones

La sesión diez, del 6 de diciembre de 2017, fue de las más significativas. Se trató de que las y los integrantes de AJAPECAD se representaran e identificaran con un animal en el sentido de fuerza, astucia, flexibilidad, grandeza, entre otros adjetivos. La fluidez, flexibilidad y disciplina resultaron óptimas ya que se adentraron tanto en la actividad, que se vio su entusiasmo al realizar su dibujo y por la forma

en que elegían los colores o combinaban materiales como crayones y plumón, estas sencillas herramientas contribuyeron para acercarse al objetivo y cumplirlo. La originalidad, imaginación, fantasía, relajación, placer, atención y reflexión del grupo fue excelente, pues al mostrar su trabajo y exponer verbalmente lo que les hizo sentir esta dinámica, se pudo observar y conocer el disfrute y la significación que dejó esta actividad.

Es importante mencionar que las y los participantes, al estar rodeados de diferentes tonalidades de color, de materiales moldeables o papel, lienzo, entre otros, tomaron consciencia de los problemas que enfrentaban, iniciaron un proceso nuevo de asimilación o aceptación del suceso, valoraron sus habilidades y pudieron plasmar sus emociones.

Los nuevos campos interdisciplinarios de la creatividad, ponderan el aspecto terapéutico del arte en el área de la psicología como recurso para la creación de soluciones vitales en todo individuo, pero especialmente en las personas vulnerables, en este caso, las personas con discapacidad; al igual que a los individuos con dificultad para asimilar un suceso traumático o motivo de excesiva preocupación. El arte terapia, formula el sentir sin forzar al individuo a hablar de ello, esto es, provoca una expresión espontánea.

Las y los integrantes del grupo AJAPECAD relataron que al realizar un dibujo, a pesar de no ser bonito, era algo propio que les provocaba una sensación de auto reconocimiento de poder realizar algo, que esa acción llevaba una historia que los describía; que a pesar de ser en ocasiones, dolorosa, después obtenían una tranquilidad; esa historia a veces se expresaba con un silencio, un dibujo, un llanto o una mueca.

Las condiciones de infraestructura, espacio y muebles en las que el grupo de personas discapacitadas trabaja, no son favorables para su desarrollo integral; se detectaron mesas y sillas altas, bajas y pesadas, que en ocasiones fueron insuficientes para la población asistente a las instalaciones de la asociación. Las condiciones de los menajes influyeron en el desempeño del grupo, pero sobre todo, daña la autoestima del individuo en condición de discapacidad, debido a que percibe el rechazo o discapacidad de las y los otros, y la sociedad como persona que impide que sean visibilizadas y visibilizados de manera positiva.

Referencias

Álvarez, E. (2011). Identificar la creatividad: estrategias, indicadores y consideraciones. Recuperado de: <https://interac.es/index.php/documentacion?download=4:identificar-la-creatividad>, el 10 de febrero de 2018.

- Araya, C., Correa, V., y Sánchez, S. (s/a). *La expresión plástica: potencialidad y aplicaciones como herramienta psicoterapéutica*. (Memoria para optar al título de Psicólogo). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Csinkszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 5 Número 1. ISSN: 1067-6079. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf el 15 de mayo de 2019.
- Esquivias, M. (1997). Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria (Tesis de Licenciatura). México: UNAM.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: FCE.
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Menchén, F. (2008). *La creatividad en el aula*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Menchén, F. (2012). Atrévete a ser creativo: pasos para ser creativos. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 248-263.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Folleto. París: OMS Recuperado de: <http://www.who.int/es/about/what-we-do/folleto> el 27 de octubre de 2018
- Pereira de Gómez, M. (1997). *Educación en Valores Metodología e innovación educativa*. México: Editorial Trillas.
- Riva, M. (2013, 18 de abril). Psicoterapia y Arteterapia. Enfoques teóricos en arteterapia – 1. Enfoque psicoanalítico. Recuperado de: <http://psicoterapia-arteterapia.blogspot.mx/2013/04/enfoques-teoricos-en-arteterapia-1.html> el 2 de enero de 2019.
- Valqui, R. (2009). La creatividad: Conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista de Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4922107>
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

4

La evaluación formativa en el desarrollo de competencias. Prácticas y percepciones en preescolar

*Giovanna Sinead Sánchez Inda
Gloria Isabel López Martínez
Rafael Alejandro Zavala Carrillo*



Introducción

En México, el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, estipuló que la evaluación debería tener un carácter formativo, centrada en el proceso de las y los alumnos, y en el logro de aprendizajes para la consolidación de las competencias educativas aludidas en dicho modelo (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2011) para marcar el cambio con el concepto tradicional de la evaluación, que ponderaba exclusivamente los resultados y no en el proceso.

La evaluación formativa contempla las diferentes fases de una intervención pedagógica, en tanto permite regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el ajuste en las estrategias de enseñanza, a partir de las necesidades y los resultados que van presentando las y los alumnos en sus aprendizajes.

El objetivo de esta investigación es analizar el impacto de una evaluación formativa en el logro de competencias en la educación preescolar, por lo que se realizó un recorrido conceptual en el que se concretó la evaluación formativa, así como su aplicación dentro de las prácticas pedagógicas en la educación preescolar; se retomaron algunos puntos de vista de docentes de este nivel educativo con relación a su experiencia con este tipo de evaluación.

La evaluación en la educación formal es un proceso fundamental que se lleva a cabo para determinar el grado de aprendizaje de las y los alumnos, detectar si se han cumplido con los propósitos esperados con cada uno de ellos, y desde otra perspectiva, es una herramienta que permite a las y los maestros la mejora de su propia práctica pedagógica, específicamente en su método de enseñanza y en los procesos didácticos que este implica.

La evaluación es una herramienta docente que potencia las competencias que la y el profesor debe tener. Así es como “el proceso de enseñanza y aprendizaje aun estando ligado, se visualiza desde dos sentidos: el de aprendizaje; cómo aprende el alumno y el de enseñanza; cómo enseña el docente” (Zabala, 1995, p. 62).

Dentro de la evaluación, existe la llamada “evaluación formativa”, misma que tiene como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje; lo que refiere a regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas, es decir, las estrategias, actividades, planificaciones, ambientes de aprendizaje, en función de las necesidades de las y los alumnos. Además, permite retroalimentar al alumnado con el propósito de que identifique, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades durante su proceso de aprendizaje.

En términos empíricos, se indagó acerca de los procesos evaluativos que se llevaban a cabo en el jardín de niñas y niños “Leona Vicario” ubicado en el municipio de Guadalupe, Zacatecas; desde la perspectiva de la evaluación formativa

se buscó observar las prácticas cotidianas que llevan a cabo las y los maestros, y si esta evaluación se basaba en el enfoque formativo, que se marca en los planes y programas de estudio; así como la forma en que se realizó la retroalimentación en el alumnado y su influencia en el desempeño académico de las y los estudiantes.

Diacronía de la evaluación escolar

El concepto de evaluación educativa aparece desde la Edad Media, por lo que en sus inicios se empleaba con referentes implícitos, sin una teoría explícita de la evaluación, su finalidad era valorar y sobre todo, diferenciar y seleccionar a las y los estudiantes; es así que dentro de esos contextos sociales, tan solo algunas personas podían ser calificadas, seleccionadas y clasificadas como aptas o no, para estar dentro de una sociedad escolar y trabajadora, todo dependía de si cumplían con los criterios preestablecidos dentro de las extensas evaluaciones (Escudero, 2003).

En sus comienzos, la evaluación era aplicada como una forma de selección de sujetos mediante criterios subjetivos de acuerdo con el tiempo histórico, ya sea para desempeñar un puesto, elegir representantes, o buscar discípulos. Esta evaluación no era conceptualizada como tal, solo eran prácticas habituales que se iban dando. Existían algunas técnicas de disciplina que condicionaban y regían a la sociedad, una de ellas fue el examen que aparece para llevar a cabo la disciplina, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar (Foucault, 2002).

En la escuela, se tenía una clase de lucha entre las y los alumnos sobre el conocimiento, en donde el alumnado debía demostrar lo que las y los maestros transmitían a través de los exámenes. A esta etapa, se le denominó, “la escuela examinadora”, que solo generaba una transmisión de saberes (Escudero, 2003).

Un hecho representativo en torno a la evaluación fue de 1930 a 1945 y se le denominó como época Tyleriana. Ralph Tyler conocido como el padre de la evaluación propuso un cambio de paradigma de ser solo cuantitativo a ser cualitativo. Desde esta perspectiva, cambia el panorama de la evaluación, misma que dejó de ser vista como un objeto medible y pasó a percibirse como una herramienta para la reflexión, en donde se valora la pertinencia de los programas de estudio y cómo estos responden al aprendizaje de las y los alumnos (Escudero, 2003).

Otra de las etapas y la cual muestra el inicio de la evaluación formativa fue la “etapa de realidad”, la cual abarca de 1957 a 1972, se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos. Se caracterizaba por ejercer el juicio y valoración para lograr una reflexión en torno a las decisiones que tomaba el profesorado. En este contexto, Cronbach y Scriven fueron considerados los padres de la

evaluación curricular moderna, siendo de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones. Scriven en 1963, introduce dos tipos de evaluación: la evaluación formativa y evaluación sumativa (Escudero, 2003).

De esta manera, desde 1970 hasta la actualidad, se proponen diferentes tipos de evaluación según las necesidades de las decisiones a las que sirven, surgiendo dos grupos, los cuantitativos y los cualitativos. La evaluación curricular moderna está asociada a la mejora de los programas, de la enseñanza y del aprendizaje; se consideran a las y los participantes de la evaluación desde su contexto, tradiciones, sus necesidades, y la utilización de técnicas de recolección de datos como la observación y la entrevista, y el uso de evaluaciones en donde se involucran diferentes sujetos.

En este tenor, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a desarrollar pruebas ajustadas a un patrón o tipo común para su aplicación a muestras nacionales de las y los alumnos. Así, en el año 2000, empezaron a instrumentarse exámenes internacionales para evaluar el progreso de las y los estudiantes (PISA –Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés– y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares –ENLACE–) y la publicación de sus resultados.

Desde esta perspectiva, en el sistema de educación básica se está dando la coexistencia de principios tradicionales y formativos para evaluar, esto es; el cuantitativo y el cualitativo, ya que dentro de los Planes y Programas recientes se habla de una evaluación con enfoque constructivista y cualitativo, contrario al de las pruebas estandarizadas que buscan medir el conocimiento específico de alguna asignatura mediante una muestra representativa de la población escolar de nivel básico.

La evaluación formativa: detonante de la mejora constante

La evaluación formativa va a constituir un proceso permanente de valoración, análisis y reflexión de los resultados obtenidos a través de esta, que permita la toma de decisiones antes, durante y después de la intervención docente, así como el ajuste o modificación de las condiciones de aprendizaje de las y los alumnos y en las acciones del profesorado. De igual forma va a propiciar la detección oportuna de las causas, los errores y dificultades que se presenten y por ende la propuesta de estrategias para su mejora, se involucra de manera activa al alumnado y a las y los maestros, ambos con la misma responsabilidad y con la misma importancia de opinión sobre su desempeño y su compromiso de mejora constante.

La evaluación formativa por la finalidad y por las características que presenta, debe contemplarse dentro de todos los momentos de la evaluación educativa;

mismos que se instalan en periodos específicos del ciclo escolar o durante todas las situaciones de aprendizaje que sean aplicadas en el trayecto académico; tal como lo es la inicial, la intermedia y la final: además, se le considera el detonante real de la mejora constante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por la función que tiene al ser reguladora.

Malagón y Montes (2005), proponen algunos principios de la evaluación formadora: Autenticidad (Las evaluaciones requieren que las y los alumnos utilicen el conocimiento previo, apliquen el conocimiento y sus destrezas de sus competencias). Interactividad (Practicar una corrección explicativa en la que las y los alumnos encuentren comentarios claros sobre sus errores y sus dificultades, y orientaciones sobre la manera de superarlos). Continuidad (Entender que el aprendizaje tiene niveles progresivos y es mejorable, la evaluación hace esta construcción). Multidimensionalidad (Utilizar diversos instrumentos para evaluar diferentes capacidades).

La finalidad de la evaluación formativa es mejorar el proceso que se evalúa, por lo que es necesario evaluar a lo largo del proceso. Casanova (1998) refiere que este tipo de evaluación permite estar al tanto del aprendizaje del alumnado y su modo de realizarlo en donde se incluye su ritmo y estilo de aprendizaje, así como las dificultades que va presentando, permite actuar utilizando medios didácticos adecuados para superar estos inconvenientes.

En la evaluación formativa, las decisiones a tomar podrían ser:

La reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite; hasta la visita a las casas de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de las y los estudiantes mejoren (Pimienta, 2008, p. 34).

Se identifican modalidades de la evaluación formativa para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje: interactiva, retroactiva y proactiva.

Regulación interactiva: Ocurren en el proceso de enseñanza, la regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos. El docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesitan para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

Regulación retroactiva: Permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada.

Regulación proactiva: Evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron, y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad (SEP, 2012 a, pp. 25-26).

El papel de la retroalimentación es esencial desde el enfoque formativo, esta permite que el alumnado en su proceso modifique sus estrategias de aprendizaje mediante la ayuda del profesorado.

La retroalimentación facilita el aprendizaje, sin esta, es probable que las y los alumnos sigan cometiendo los mismos errores. En este sentido, “uno de los mecanismos que puede establecerse como andamiaje de la enseñanza es la retroalimentación del docente” (SEP, 2012 b, p. 41). Por lo que, una retroalimentación implica un beneficio para las y los estudiantes; al respecto Anijovich y González (2011), aseguran que se debe a que es un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas cuyo objetivo es ayudar a las y los educandos a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje.

La retroalimentación debe de realizarse durante el proceso de aprendizaje y no solo al final para que cumpla con este enfoque formativo. Es decir, se debe propiciar en las y los alumnos la reflexión mediante situaciones que impliquen pensar y reestructurar su aprendizaje, mediante cuestionamientos a lo que ha hecho u ofrecer nuevas situaciones que permitan encontrar la solución por diversas vías y así conseguir esta retroalimentación, en donde todas y todos los alumnos puedan aportar a esta construcción.

Percepción de evaluación formativa: jardín de niñas y niños “Leona Vicario”

Una evaluación con característica cualitativa tiende a ser subjetiva, aspecto que influye en la valoración de esta; involucra los juicios de valor de cada sujeto en este caso, la y el evaluador. Para que esta subjetividad alcance la objetividad, se aplican diferentes herramientas y técnicas en recolección de datos y la interpretación de los mismos.

Una técnica es la observación, la cual puede ser sistemática mediante instrumentos como la guía de observación y el registro anecdótico, y la asistemática con el diario de trabajo y la escala de actitudes. En la técnica de desempeño, de las y los alumnos destacan preguntas en clase, trabajos de las y los estudiantes y

organizadores gráficos, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, de doble entrada, entre otros. La técnica de interrogatorio contiene trabajos como ensayos, debates, pruebas orales o escritas y la técnica de análisis de desempeño incluye el portafolio de evidencias, rubricas y lista de cotejo.

Metodológicamente, después de recolectar y analizar los datos obtenidos durante el proceso educativo, se deberá realizar un informe que resuma la valoración de los datos más relevantes. Por lo que las y los alumnos deberán conocer su proceso evolutivo en su aprendizaje, lo que aprenden, las dificultades, las capacidades mejor desarrolladas, así las y los maestros deberán facilitar la retroalimentación permanentemente a sus alumnas y alumnos.

En este sentido, el estudio de caso de esta investigación, se basa en un enfoque cualitativo, que como lo menciona Hernández (2014), busca comprender la perspectiva de las y los participantes, profundizando en sus experiencias, opiniones, significados, es decir, la forma en que las y los participantes perciben subjetivamente su realidad.

La población que se investigó es el jardín de niñas y niños “Leona Vicario” ubicado en el municipio de Guadalupe, Zacatecas. La muestra intencionada está compuesta de dos grupos de alumnos y alumnas, madres y padres de familia de esos grupos, así como diez docentes titulares del preescolar.

El diseño metodológico que se implanta es el etnográfico, mismo que Álvarez (2003), recomienda para describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento, realizado en circunstancias comunes o especiales.

La hipótesis general de la investigación etnográfica fue que la evaluación formativa dentro del aula permite recabar información para conocer el logro de competencias en el preescolar. En términos institucionales, el profesorado realiza este análisis mediante la evaluación inicial, intermedia y final que aplica a las y los alumnos y que se sube a la plataforma de la SEP, realizando gráficas que muestren el progreso en las competencias de las y los alumnos.

Se elaboró una matriz de variable del tema de estudio, lo que permitió diseñar una encuesta que sirvió como técnica de recolección de datos con preguntas abiertas y cerradas a los diez docentes titulares, de los diez grupos del jardín de niñas y niños; el propósito de esta fue conocer la perspectiva que se tenía respecto a la evaluación formativa y el impacto en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos de preescolar.

Los resultados obtenidos en estas encuestas se sistematizaron mediante el análisis de contenido, con el fin de poner orden a los datos recabados, es una técnica que da sentido a la información, analizándola e interpretándola. Los pasos que se siguen en esta técnica son: preanálisis, codificación, categorización e

interpretación de los resultados. Otros instrumentos que permitieron contrastar dichos resultados, fueron la observación participativa, los registros en el diario, el análisis de planeaciones, mismas que se basan en el enfoque de la evaluación formativa.

Al analizar las encuestas realizadas a las y los docentes, se puede apreciar el concepto que tienen sobre la evaluación formativa, cuando se menciona que esta se realiza en el transcurso del ciclo escolar, que permite conocer y valorar los procesos de las y los niños, a su vez conocer sus conocimientos, habilidades y actitudes que adquieren. Asimismo, permite obtener datos sobre las competencias que se van desarrollando en las y los alumnos, su nivel de logro y sus dificultades; esta información es la base y guía de la planeación, ya que favorece la toma de decisiones sobre las acciones que no han resultado y realizar las mejoras pertinentes.

En cuanto a la experiencia de las y los docentes respecto al uso de una evaluación formativa, la mayoría señala que dentro del aula si se realiza este tipo de evaluación. Al analizar las respuestas se encontró que el 80 % de las y los docentes utilizan una evaluación formativa cuando observa el desarrollo de actividades, realizan un diagnóstico, aplican instrumentos de evaluación, y analizan los resultados, los avances y debilidades de las y los alumnos en cuanto a competencias y aprendizajes esperados.

El otro 20 % alude a la evaluación formativa como una oportunidad para reestructurar su propia práctica basándose en los resultados que se obtienen de las y los alumnos y, de estos, el 10 % menciona el uso de la retroalimentación para el logro de los aprendizajes.

Respecto a la forma en que se retroalimenta a las y los alumnos, todas y todos los docentes encuestados, respondieron que es importante retroalimentar a las y los alumnos acerca de su aprendizaje, ya que permite a estos darse cuenta de lo que han aprendido, de sus logros y limitaciones, fortalecer lo que han aprendido, tomando como parámetro los aprendizajes esperados; ayuda a la autoevaluación, aumenta la motivación intrínseca para que las niñas y los niños aprendan, permite un avance mayor en sus competencias. Sin embargo, también expresan que no siempre llevan a cabo la retroalimentación, puesto que se ven limitados por factores como el uso del tiempo y dudas sobre cómo hacer esa retroalimentación.

Se dan a conocer las técnicas e instrumentos de evaluación que usan las educadoras dentro del aula desde el enfoque formativo de la evaluación, entre estas se encuentran la observación, las entrevistas, la resolución de problemas, cuestionamientos, preguntas grupales e individuales, y en cuanto a instrumentos, el examen diagnóstico y final (baterías), el expediente personal, el portafolio de evidencias, diario de trabajo, lista de cotejo y rúbricas.

El 20 % de las y los docentes responde a que la evaluación que se sube a la plataforma de internet, no responde a una evaluación formativa, que solo cumple

con un requisito que avala lo que las niñas y los niños han logrado; también se hace mención de que las baterías –prueba escrita en la que se trabajan diversos campos formativos–, tampoco es formativa porque no se muestra el aprendizaje real que las y los alumnos han adquirido.

Conclusiones

Las evidencias empíricas de las evaluaciones aplicadas durante un ciclo escolar y los instrumentos diseñados para recuperar las percepciones en torno a la evaluación formativa, permiten sostener que este tipo de evaluación impacta favorablemente en el desarrollo de competencias de las y los docentes y del alumnado. Se infiere que la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, mejora si se realiza desde el enfoque formativo, pero además si se hace en conjunción con la evaluación del desempeño docente y se mejora tanto la intervención como los aprendizajes de las y los alumnos.

Un hallazgo relevante de la investigación fue que las y los docentes participantes comprendieron que la evaluación no solo es un requisito que se debe cumplir mediante datos que únicamente proporcionan información cuantitativa, sino que es un proceso que permite al profesorado mejorar su enseñanza, desplegando situaciones acordes a lo que necesitan las y los alumnos para desarrollar competencias que le serán útiles para enfrentar la vida. Una evaluación formativa será aquella que pondere la autenticidad, la interactividad, la continuidad y la multidimensionalidad y promueva la regulación interactiva, retroactiva y proactiva.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anijovich, R. (2010). *El valor formativo de la retroalimentación*. Argentina: Universidad de San Andrés.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Biblioteca del Normalista.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, RELIEVE, Vol. 9, Núm. 1, pp. 11-43. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XX.

- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw.
- Malagón y Montes, G. (2005). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *La evaluación durante el ciclo escolar*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. Cuaderno 2. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012 a). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. Cuaderno 4. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 b). *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. Cuaderno 3. México: SEP.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona: Gráo.

5

Diseño curricular multigrado: un caso de intervención de asesoría con un docente de primaria

*Cruz Eréndida Vidaña Dávila
Cuauhtémoc Emmanuel Rodríguez Velázquez*



Introducción

La función de Asesoría Técnico Pedagógica responde a una necesidad del sistema educativo, pues es el responsable de apoyar a otras maestras y maestros en la mejora de sus prácticas, a fin de impactar y mejorar los resultados académicos de las y los estudiantes, tal como los definen los Perfiles Parámetros e Indicadores:

El papel del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), definido como el docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 11).

A partir de la responsabilidad que el asesor tiene como agente de cambio funge como catalizador de la mejora y calidad educativa tiene la responsabilidad de conocer el contexto en el que se desenvuelve, pues tal como lo afirma la dimensión número cinco: “Asesor técnico pedagógico que se vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2017, p. 35).

El conocimiento que el ATP debe poseer del contexto en el que se ubican las escuelas que asesora, incluye identificar los problemas pedagógicos que se presentan en dichos centros. En esta investigación se describe el caso del plantel “Tierra y Libertad” que se ubica dentro de la zona escolar 117 de educación primaria, que está compuesta de cuatro escuelas de organización multigrado, entre ellas, la referida escuela. Los datos empíricos se obtuvieron a través de conversaciones que se tuvo con uno de los docentes de esta institución en abril del 2018.

La necesidad de saber: punto de partida para la reorganización escolar

La escuela “Tierra y Libertad” de organización tridocente, constituida por cuatro docentes que atienden los seis grados de educación primaria, es decir, una o un maestro imparte clases en dos grados. En dicha escuela las y los profesores manifiestan problemas para organizar su práctica en función de las necesidades de las alumnas y los alumnos, y de los contenidos propuestos en el currículo oficial, pues cada grado tiene aprendizajes específicos que se deben trabajar durante el ciclo, razón por la cual, la o el docente divide la clase en dos partes, una dirigida

al alumnado de tercero y la otra para cuarto grado, proponiendo actividades diferentes, descontextualizadas y poco interesantes para sus estudiantes.

A partir de los problemas observados en la escuela multigrado, se llevó a cabo un proceso de intervención para la mejora de la práctica, que de acuerdo con el primer principio andragógico establecido por Knowles, Holton y Swanson (2001): “Necesidad de saber”, referente a la importancia de que el adulto se dé cuenta de que requiere saber algo antes de empezar a realizar una tarea y que dicho aprendizaje lo usará en su vida diaria.

El primer principio andragógico menciona la importancia de que el docente, en su condición de adulto, se convierta y comprenda los problemas educativos por los que atraviesa, pues al no trabajar de forma integral los contenidos de ambos grados y parcializar el saber en pequeñas unidades, se rompe con el sincretismo de las y los educandos.

Para recuperar las situaciones de aula, se elaboró un registro simple, que recuperara los hechos de la clase de manera clara, precisa y sistemática, que según la propuesta de Piedad (1998), significa rescatar los diálogos y hechos no verbales, tal como suceden en la clase, sin mezclar interpretaciones ni opiniones.

Después de elaborar el registro simple fue necesario conversar con el docente, para ello, se le proporcionó dicho registro y de manera colaborativa se leyó y dialogó sobre aquellos asuntos que no resultaban educativos porque limitaban el aprendizaje de las y los estudiantes. Producto de esta conversación, emanaron tres acciones no educativas: el verbalismo excesivo que utilizaba el maestro en clase, la poca autonomía que brindaba al estudiantado y la parcialización que hacía del contenido a trabajar en pequeñas unidades (Espinosa, 2005).

La detección de las acciones no educativas llevó a priorizar cuál de ellas era la más urgente de atender. Para esto se conversó con el profesorado, sobre los efectos que cada una tenía en el aprendizaje de sus alumnados y sobre sus intereses profesionales; lo que permitió identificar que el hecho de realizar planeaciones separadas para cada grado, fuera de los intereses de las niñas y los niños, y con pocas actividades en las que desempeñaran un papel activo cognitivamente, generaba las otras dos acciones. Por ende, el profesor empleaba una enseñanza verbalista y dirigía completamente lo que sus alumnas y alumnos hacían, llevándolos a tener poca autonomía y decisión en su aprendizaje.

Luego de priorizar la acción no educativa que se atendería con mayor urgencia, se diseñó un plan de acción junto con el docente, en el que se planearon las actividades a realizar durante el periodo de intervención para mejorar su enseñanza, tal como se muestra a continuación:

Figura 1. Cronograma de actividades de asesoría y acompañamiento elaborado junto con el docente.

PROYECTO DE ASESORÍA Escuela Primaria "Tierra y Libertad" Maestro asesorado: [REDACTED]							
Nº	Fecha	Actividad	Fecha probable (siguiente reunión)	Observaciones o compromisos	Firma del Asesorado	Firma del asesor	
1	09-Maril-2018	Análisis de un fragmento de registro simple de clase para identificar características no educativas.	11-04-18	Investigar qué es transversalidad y autonomía de las columnas.	[REDACTED]	[REDACTED]	
2	11-Abril-2018	Revisar conjuntamente la importancia de integrar contenidos y visualizar aprendizajes esperados.	16-04-18	El docente buscará un problema de la comunidad o un tema de interés para las columnas.	[REDACTED]	[REDACTED]	
3	16-04-18	A partir del debate del bimestral que se realizó en la comunidad escolar como la propuesta de vinculación de contenidos.	18-04-18	Definir la propuesta de integración de contenidos e investigar cómo se diseña un proyecto didáctico.	[REDACTED]	[REDACTED]	
4	18-04-18	Revisamos la investigación del docente y otro texto de Góssouri para identificar cómo se diseña un proyecto.	25-04-18	El docente comenzará a elaborar las actividades del proyecto didáctico partiendo de los contenidos interrelacionados.	[REDACTED]	[REDACTED]	
5	25-04-18	Valorar conjuntamente la planeación de las actividades que conforman el proyecto.	04-05-18	Integrar las actividades para favorecer la comprensión lectora y la producción de textos, además de integrar todos los aprendizajes esperados.	[REDACTED]	[REDACTED]	
6	04-05-18	Revisar conjuntamente la planeación de las actividades que conforman el proyecto.	07-05-18	Inicio la implementación en el aula del proyecto didáctico.	[REDACTED]	[REDACTED]	
7	07-05-18	Análisis de las evidencias de los alumnos para identificar sus aprendizajes reales.	11-05-18	Primera reunión de la implementación del proyecto (Evaluación formativa).	[REDACTED]	[REDACTED]	
8	11-05-18	Revisión de la implementación del proyecto a partir de las observaciones de las clases.	17-05-18	Segunda evaluación formativa del proyecto en su implementación.	[REDACTED]	[REDACTED]	
9	17-05-18	Segunda evaluación del proyecto y análisis de evidencias de trabajo.	23-05-18	Evaluación del proyecto para ver cómo se impacta en la práctica del docente y aprendizaje de los alumnos.	[REDACTED]	[REDACTED]	
10							

Supervisor de la zona escolar 117 [REDACTED]
Director de la escuela primaria "Tierra y Libertad" [REDACTED]
Asesora Técnica Pedagógica de la Zona escolar 117 [REDACTED]
Mtra. Cruz Erendida Vidaña Dávila

FUENTE: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestran las actividades que se planearon con el docente, entre ellas destaca: la revisión teórica de documentos que llevarán a comprender la integración y vinculación de contenidos, además del diseño de una planeación en la que se reflejara dichas aportaciones teóricas y mostrara la integración de los aprendizajes de cuarto y quinto grado a partir de un proyecto didáctico en el que se retomaron los intereses de las y los estudiantes.

Estructurar temas integradores para el aprendizaje significativo

El plan de acción condujo a revisar un corpus teórico, que diera respuesta a los problemas encontrados en el registro simple; para ello se valoraron varias propuestas, entre las que destaca propuesta de Sosa (1998), quien plantea la integración de contenidos con el fin de favorecer el pensamiento del alumnado, de tal forma que, lo que aprenda en la escuela le sirva en la vida; de igual manera, establece que la principal misión de la escuela es ayudar a niñas y niños a organizar su realidad inmediata, estableciendo relaciones consigo mismo, los demás

y con su entorno, para que lo que aprenda le ayude a darle significado a lo que ocurre en su vida.

Un principio importante en el supuesto de Sosa (1998), es la forma integral en la que alumnas y alumnos perciben la realidad, la cual se debe retomarse en la escuela para generar aprendizajes significativos y potenciar su interés en los asuntos escolares, por el hecho de que:

El niño vive su realidad inmediata y, para desenvolverse cotidianamente en ella, la organiza, la explica, opina al respecto, se pregunta y produce imágenes sobre ella y se forma valores. Sin embargo, esta realidad no se le presenta en recortes disciplinarios —es decir, solo con el enfoque de una disciplina—, por eso se requiere enseñar los contenidos de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria [...] (Sosa, 1998, p. 71).

Ponderar la realidad inmediata como elemento central para el desarrollo de los contenidos escolares, que poseen una naturaleza disciplinaria y una división ajena a la realidad cotidiana, es encauzar la mirada a la totalidad y una práctica docente motive al estudiantado a consultar las asignaturas como una herramienta para comprender y solucionar un problema.

Del enfoque interdisciplinario, como respuesta a la necesidad de integrar los contenidos de tercero y cuarto grado de educación primaria, se revisaron algunas condiciones que Sosa (1998) establece como criterios para estructurar temas integradores que permitan la construcción de relaciones significativas entre los contenidos de aprendizaje, por ejemplo: el reconocimiento de contenidos compartidos por las diferentes disciplinas y organizarlos en temas que se vinculen con la realidad inmediata del estudiante.

Para ello, se revisó el programa de estudios de cuarto y quinto grado, en donde se detectaron los aprendizajes que se relacionaban y para lo cual se organizó la información como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1: Ejemplo de organización de aprendizajes que se pueden relacionar.

Nombre del proyecto: Juego y aprendo con el béisbol				
Componentes curriculares				
Grado	Asignaturas	Eje o ámbito	Ubicación curricular	Aprendizajes esperados
4°	Español	Ámbito de literatura	Bloque IV. Nombre de la práctica social del lenguaje: Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas.	Identifica aspectos relevantes de los escenarios y personajes de narraciones mexicanas. • Reconoce elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto. • Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración. • Incrementa sus recursos para narrar de manera oral.
	Matemáticas	Eje: Forma, espacio y medida	Bloque IV	Resuelve problemas que impliquen calcular el perímetro y el área de un rectángulo cualquiera, con base en la medida de sus lados.
	Historia	Ámbito: Cultural	Bloque IV: Ubicación temporal y espacial del virreinato de nueva España.	Virreinato. Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.
	Formación Cívica y Ética	Ámbito: Aula Eje: Formación ética.	Bloque IV. El Papel de las leyes en la convivencia democrática	Reconoce que las leyes son obligatorias para todas las personas y las consecuencias de su incumplimiento.
3°	Español	Ámbito de literatura	Bloque IV. Describir escenarios y personajes de cuentos para elaborar un juego.	Identifica las características de personajes, y escenarios, y establece su importancia en el cuento. Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones
	Matemáticas	Eje: Forma espacio y medida	Bloque IV	Utiliza unidades de medida estándar para estimar y medir longitudes.
	La entidad donde vivo		Bloque IV. mi entidad de 1821 a 1920	Investigar la historia del béisbol en Zacatecas; personajes, historia, equipos, liga.
	F. C. y E.	Ámbito: Aula Eje: Formación ética.	Bloque IV. Contenido: Acuerdos muy cuerdos	Promueve el establecimiento de acuerdos que concilian intereses individuales y colectivos.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Programa de estudios de cuarto y quinto grado.

La temática que se observó con mayor frecuencia fue la descripción de personajes, escenarios o narraciones. Por lo tanto, esta sería el eje integrador que ayudara a unir los demás contenidos (Aguilar, 1998). Para ello se diseñaron secuencias didácticas integradas en un proyecto didáctico que llevara a las y los estudiantes a elaborar una revista, conformada por las distintas narraciones y descripciones elaboradas en ambos grados, referentes al béisbol.

Otro de los criterios para construir temas integradores, propuestos por Sosa (1998), era que dichos temas fueran desarrollados a partir de secuencias de actividades didácticas que se relacionaran con la realidad inmediata del alumnado.

Al conversar sobre este principio con el docente de grupo se llegó a la conclusión de la importancia de cuestionar a las y los estudiantes sobre sus intereses, por lo cual les preguntó: “¿Qué les gusta hacer en la escuela?”. La respuesta de la mayoría fue jugar béisbol, por ello se decidió que el asunto a retomar para integrar todos estos contenidos sería este deporte.

A fin de afianzar el trabajo de integración realizado hasta ese momento, se revisó otra propuesta de Aguilar (1998) llamada: “La integración de contenidos: Una manera de poseer el conocimiento”, en la que define este término como:

La integración de contenidos es una herramienta de diseño curricular destinada a organizar la información que va a transmitir en la enseñanza. Organizar los contenidos quiere decir ordenarlos, secuenciarlos y dosificarlos. La finalidad de la integración de contenidos es dar un contexto a los conocimientos seleccionados en un plan o programa de estudios (Aguilar, 1998, p. 102).

Dar un contexto a los contenidos no violenta el currículo oficial, por el contrario, el tema integrador une un tiempo y espacio específico que es el nicho en el que las y los estudiantes encuentran relaciones significativas que contribuyen a la formación del pensamiento conceptual y social de los educandos.

Otro asunto importante que se revisó en la propuesta de Aguilar (1998) fue la necesidad de seleccionar una metodología educativa o dispositivo didáctico que ayudara a integrar los contenidos de las diferentes asignaturas. Por lo tanto, se retomó la sugerencia de trabajo hecha en los programas de estudio de Español (SEP, 2011), referente al proyecto didáctico, el cual emana de las aportaciones de la enseñanza situada postulada por Díaz-Barriga (2010).

El siguiente reto en la intervención fue el diseño del proyecto didáctico, conformado por secuencias de actividades, en las que se integraron los contenidos de los dos grados escolares provenientes de las distintas asignaturas.

Se retomaron algunos principios de la enseñanza situada, entre ellos: la necesidad de que el alumnado se sintiera parte de su contexto e interviniera en este para mejorarlo; la elaboración de un producto o la resolución de problemas que, le permitiera al estudiantado movilizar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, a fin de resolverlo y; la oportunidad de que niñas y niños desarrollaran un sentido de pertenencia y apropiación por su proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2010).

El diseño del proyecto didáctico “Juego y aprendo con el béisbol” inició con las actividades, organizadas por sesiones y estructuradas a partir de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, al igual que un apartado de evaluación que resumiera los instrumentos, finalidades y momentos en que se realizaría dicha evaluación. La composición del proyecto fue la siguiente:

Figura 2. Planeación del Proyecto didáctico producto de la intervención de asesoría.

PROYECTO: JUEGO Y APRENDO CON EL BÉISBOL

SESIÓN 2.

INICIO: Organizados en equipos donde haya alumnos de ambos grados, se les repartirán diferentes tipos de texto (cuento, leyenda y fábula) relacionados con el béisbol, se les pedirá que los lean e identifiquen las características de cada uno; procurando que los niños de tercero analicen más de cerca los cuentos, para ello se les dará una tabla en la que se revisen la diferencia entre dichos textos, con base en algunas categorías como personajes, trama, desarrollo y cierre. Esta actividad tendrá el objetivo de que los alumnos se acerquen a la lectura de diferentes tipos de texto y mejoren su comprensión a partir de la identificación de características específicas.

DESARROLLO:
 Comentar con todo el grupo las características que observaron de cada tipo de texto, procurando que los alumnos de tercer grado se centren en el análisis de los cuentos y los de cuarto en la revisión de las fábulas y leyendas.
 Plantear algunas preguntas de forma grupal sobre las características de los personajes mostrados en los diferentes tipos de texto, por ejemplo: ¿Cómo son los personajes de los cuentos?, ¿Quiénes son los protagonistas de las fábulas?, ¿En qué se parecen los personajes de las leyendas? Los alumnos de cuarto grado identificarán cómo son los personajes de las leyendas y las fábulas y los de tercero los de los cuentos, enfocándose a las cualidades de dichos personajes, mencionadas en los textos.
 Conversar con los alumnos sobre las características de los personajes mostrados en los diferentes tipos de texto y concentrar en una tabla como la siguiente sus respuestas:

Tipo de texto	Personajes	Características
Fábula	Gato	Astuto, inteligente y ambicioso
Leyenda		
Cuento		

Posteriormente, se le planteará una actividad en la que se tomen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, implique diversas actividades cognitivas, como organización, redacción, asociación, etc., y que demande de diversas habilidades comunicativas, como la escritura, lectura, escuchar y hablar, para ello, se elaborará un memorama de descripciones de personajes.
 Primero se conformarán equipos de alumnos de ambos grados, se les pedirá que con base en los textos leídos previamente seleccionen a 8 personajes, posteriormente cada uno elija dos (procurando que los de tercero retomen los personajes del cuento y los de cuarto los de las leyendas y fábulas), elaboren sus descripciones y un dibujo representativo, procurando que dicha descripción sea clara y sencilla de entender para los demás, para ello todos los integrantes del equipo revisarán su redacción y le harán algunas sugerencias, después se les repartirán tarjetas para que pasen su descripción y dibujo e integren su memorama, se les dará oportunidad de que jueguen dos partidas en su equipo y después se muevan con otra colectividad para también jugar.

CIERRE
 Los alumnos de tercer grado leerán la página 119 de su libro de Español para identificar cómo se le conoce a las palabras que describen atributos de un sustantivo, es decir adjetivos; mientras que, los estudiantes de cuarto grado leerán la leyenda de su libro pág. 111 y 112 para identificar las características de los personajes.
 Socializar con ambos grados el tipo de palabras que trabajaron y la importancia de identificar las características de los personajes.
EVALUACIÓN: Elaborar un texto dirigido a algún compañero en el que cuenten qué aprendieron y lo que más les gustó de la clase de hoy, a fin de que se autoevalúen y desarrollen su metacognición.

FUENTE: Elaboración propia.

Después de organizar el proyecto en sesiones, el docente y la ATP se dieron a la tarea de implantarlo en el aula. Para ello, se repartieron algunas tareas, sobre todo en la elaboración de material didáctico. Posteriormente, se le acompañó en las clases, dándole algunas sugerencias breves durante la aplicación de esta.

De igual forma, se retomaron sus fortalezas y áreas de oportunidad mostradas durante la clase a partir de fichas de asesoría especializadas en el seguimiento, las cuales sirvieron como base para la retroalimentación dada al final de la clase, tal como se muestran en la siguiente ficha:

Figura 3. Ficha de observación del Proyecto Didáctico “Juego y aprendo con el béisbol”.

ZONA ESCOLAR 117
ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA
FICHA DE OBSERVACIÓN

Fecha: 17-Mayo-2018 (Sesión 5)

Hora de inicio de la clase: 8:30am - 11:10am

Objetivo de la observación: Acompañar al docente en la implementación del proyecto, sobre todo en las actividades que integran diversas asignaturas.

Asignatura(s): Español y Matemáticas 3° y 4°

Aprendizaje esperado: 3° Usa palabras y frases adjetivas para describir lugares.
4° Reconoce elementos de las narraciones; estado inicial, aparición de un conflicto.
Resuelven problemas que impliquen calcular el perímetro y el área del rectángulo.

Actividades que desarrolla el profesor: cualquiera

→ Ayuda a los alumnos a recordar lo que han trabajado en las clases anteriores.

→ Les reporte un cuento a cada equipo, integrado por alumnos de diferentes grados que realicen tareas específicas.

→ Les pide a los alumnos que le comenten lo que sucedió en la historia y los lugares, lee junto con ellos la historia y les pide que completen una tabla.

Fortalezas: Les pide a los equipos que midan el campo de béisbol de

→ Favorece el trabajo en equipo, ha coqueta.

→ Hay una diversidad de actividades de acuerdo al grado escolar:

Mo: Se reunirán por equipos, los de tercera identificarán los sucesos y los de 4° las causas y consecuencias de los hechos que se presentan en equipos.

→ El maestro se acerca a los equipos para explicar lo que realizaron.

→ Comparte el gusto por leer y motiva a los alumnos a partir de preguntas relacionadas con estrategias de lectura.

Áreas de oportunidad: → Falta favorecer la revisión y corrección de las producciones de los alumnos.

→ El material didáctico repartido en los equipos, ya que un solo cuento no fue suficiente para los cuatro niños.

→ Los momentos de socialización y puesto en común siguen siendo muy largos y provocan que la mayoría de los niños pierdan la atención.

→ ¿Cuáles fueron las acciones que realizó para incitar a que los alumnos produzcan textos más extensos?

Retroalimentación:

- ¿Qué cambios observo en los alumnos cuando se acerca a los equipos a explicar?

- ¿Cómo asegurarse que las indicaciones son claras para todos los alumnos? puede hacer la devolución de la consigna para que se asegure como entendieron.

- Al recuperar las respuestas de los alumnos, puede escribir en el pizarrón para sistematizar sus aportaciones y tenerlos presentes.

- Las socializaciones y explicaciones del mto. son muy largas.

Asesora Técnica Pedagógica de la Zona escolar 117 Maestro Asesorado

Mtra. Cruz Erendida Vidaña Dávila

FUENTE: Elaboración propia.

En la ficha de la figura 3, se observa la forma en la que se recuperaron las fortalezas y áreas de oportunidad del docente durante las clases, al igual que las

preguntas que sirvieron como base para reflexionar en torno a su práctica, enfocados a los progresos del alumnado y a los cambios que se observaban en su proceder; además de algunas cuestiones que era necesario retomar para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en las y los estudiantes.

Otro aspecto en el que se apoyó al docente al término de las sesiones, fue la interpretación de las evidencias de trabajo producidas por sus alumnas y alumnos, como medio para valorar los avances e impacto de su proceder docente, además de recuperar dichas evidencias para conocer los saberes previos que tenían el alumnado sobre los contenidos a abordar durante el proyecto didáctico y de esta forma organizarlos de acuerdo con sus conocimientos en grupos que permitieran al docente reconocer, los aspectos que las y los estudiantes dominaban y los que les falta consolidar, para diseñar estrategias diversificadas que respondieran a la necesidad de cada uno de ellos.

Figura 4. Análisis de evidencias de trabajo

ZONA ESCOLAR 117
ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA
ANÁLISIS DE EVIDENCIAS DE TRABAJO

Producción elaborada por los alumnos: Questionario para evaluar la comprensión lectora

Niveles de desempeño	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Excelente
Aspectos que domina	<ul style="list-style-type: none"> Contestaron todas las preguntas, aunque la mayoría son erróneas. Los respuestas se relacionan con lo leída. 	<ul style="list-style-type: none"> Emplean estrategias de confirmación para contrastar lo que dice en el texto con sus predicciones. Le dan significado a lo que leyeron a partir de ideas generales. 	<ul style="list-style-type: none"> Dan significado a lo que leyeron. Extraen correctamente información específica del texto. Argumenta de forma breve y general sus ideas. Confirman sus predicciones a partir de afirmaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Dan significado a lo que leen relacionado información extra. Extraen correctamente información específica. Argumentan sus ideas con lo que dice el texto. Confirman sus anticipaciones a partir del texto.
Áreas de oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> Emplear todas las estrategias de lectura, ya que no usa ninguna. No le dan significado a lo que leen. No extraen información específica, ni argumentan sus ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta extraer información específica del texto. No argumentan sus ideas o razonamiento, apoyándose del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta argumentar sus ideas con lo que dice el texto y su conocimiento. Falta ahondar en sus predicciones y anticipaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta sustentar sus ideas con argumentos más sólidos.
Alumnos que se ubican en este nivel	<ul style="list-style-type: none"> Ana Dolohi Ángel Emmanuel 	<ul style="list-style-type: none"> Kevin Erica Jimena Estefanía Dari Fernanda Marcos Paola Quetzalli 	<ul style="list-style-type: none"> Luis A. Roxana Michael Hannia Nerit Jamilet Luis F. Jhordy Jorge Luis Sofía Lealy 	<ul style="list-style-type: none"> Gabriel Jean Carlo Fátima Sofía

Asesora Técnica Pedagógica de la Zona escolar 117
Mtra. Cruz Eréndida Vidana Dávila

Maestro Asesorado

FUENTE: Elaboración propia.

El análisis de las evidencias de trabajo, las fortalezas y áreas de oportunidad del docente que se valoraban de manera conjunta al término de cada sesión de trabajo, ayudó a que el maestro reconociera el cambio positivo que tuvo respecto a su práctica docente y la forma en la que observó que su alumnado aprendía de mejor manera e integraban sus conocimientos para resolver el reto de producir una revista a partir de sus descripciones y narraciones.

Conclusiones

El trabajo de acompañamiento realizado por la ATP al docente multigrado, permite concluir que la función de asesoría ayuda a las maestras y los maestros a comprender y reflexionar sobre el currículo; no como una lista de contenidos a trabajar indiscriminadamente, sino como un medio que debe responder a problemas de interés para niñas y niños; lo que se sujeta a un contexto específico, parte de la manera natural e integral en la que aprenden los educandos, ayuda a que el currículo se convierta en una propuesta de solución a problemas educativos y a desarrollar el pensamiento conceptual de las y los estudiantes.

El proceso de asesoría implantado en una escuela de organización multigrado, da cuenta de la necesidad de esta función dentro del sistema educativo; pues representa un catalizador en el logro de la calidad y excelencia de las escuelas; ya que favorece la reflexión y transformación docente a partir de la asesoría y acompañamiento permanente a las maestras y los maestros, además de apoyar en la contextualización del currículo oficial hacia una realidad específica. Por ello, es importante reconocer la imperiosa necesidad de las y los asesores dentro de las escuelas multigrado como agentes de mejora y cambio.

Referencias

- Aguilar, C. (1998). La integración de contenidos. Una forma de poseer el conocimiento. En Toledo, H.M., Aguilar, C., Hernández, E., Sosa, P. & Colin, C. (coord.), *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto* (pp. 65-94). España: Paidós Ibérica.
- Díaz, F. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Espinosa, J. (2005). *Conocimiento e intervención de la práctica docente*. ENSAYOS. México: Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. EUA: Oxford University Press

- Piedad, G. (1998). *Entorno a la intervención de la práctica educativa*. México: Gobierno del Estado de Jalisco Secretaría General de Gobierno, Unidad Editorial.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógico en educación básica*. México: SEP
- Sosa, P. E. (1998). La integración de contenidos y el pensamiento conceptual del niño. En Toledo, H.M., Aguilar, C., Hernández, E., Sosa, P. & Colín, C (coord.), *El traspasio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto* (pp. 95-133). España: Paidós Ibérica.

6

Enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en primaria a través del juego: plan de estudios analizado

*Jhovan Takashimi Salas Jiménez,
Mónica Guadalupe Chávez Elorza*



Introducción

El juego es un recurso que se utiliza para conocer el mundo natural y social, donde el ser humano desarrolla actividades que mejoran su capacidad cognitiva y capacidad física. Asimismo, a través del juego, los animales se preparan para desarrollar habilidades que los ayudan a sobrevivir en su etapa adulta ya que lo practican para liberar la energía excedente, a modo de relajación. Gran parte de la vida del ser humano ha sido o se ha realizado alrededor del juego, aunque comúnmente se relaciona con la infancia, no dando cuenta, en algunos casos, de que este está presente a lo largo de toda una vida; debido a que el juego relaja, o de cierta manera, da placer al ser humano, librándolo de la fatiga que producen ciertas actividades propias del desarrollo cognitivo, físico y social.

La valía de los juegos reside en ser un medio apropiado para fomentar habilidades sociales, estimular la discusión matemática, aprender/fortalecer conceptos y habilidades, comprender la simbología, desarrollar la comprensión y adquirir algunas estrategias de resolución de problemas. En este sentido, el objetivo del presente trabajo es analizar los juegos que plantea el libro de matemáticas como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en cuarto grado de primaria y cómo estos están pensados para alumnos y alumnas con ciertos conocimientos previos. Para lograr este objetivo, se plantea el significado del juego, los elementos que lo caracterizan, los tipos que existen, así como sus niveles.

En un segundo momento, se describen aspectos relacionados con la asignatura de matemáticas en la escuela primaria, la forma de enseñanza de la multiplicación y, finalmente, se analizan los juegos que el libro de desafíos propone realizar con el alumnado de cuarto grado de primaria.

Aproximación conceptual

El presente trabajo revisa y utiliza el concepto más adecuado del juego en el contexto del ámbito educativo de las matemáticas. Asimismo, describe cuáles son las características más importantes de este concepto que permiten comprender la importancia del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En principio, vale señalar que, entre algunas de las características que se le asignan al juego destaca que es una actividad que no conoce fronteras; dentro de las sociedades, el juego hace referencia a varias actividades cotidianas con las que muchas personas se entretienen y ocupan su tiempo libre siendo partícipes directas de ellas o presenciando cómo lo hacen otros. Aún más, el significado de juego puede compararse con el de la palabra familia dado que ambas palabras no

cuentan con una definición única; sus significados se unen entre sí como lo están los miembros de una familia humana. Gardner (1992) dice que sus significados han cambiado y/o avanzando tanto como lo ha hecho el lenguaje.

Mientras que para Gonzales, Molina y Sánchez (2014) los juegos, como medio para la enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos, son cualquier tipo de matemáticas con un fuerte componente lúdico. A partir de estas definiciones y, advirtiendo que no existe una definición única para la palabra juego y lúdica, se toma para el desarrollo del presente trabajo únicamente el concepto juego. Este hace referencia a una variedad de estrategias y actividades planteadas a modo de recreación, que persigue ciertos objetivos específicos, para realizarse dentro y fuera de un espacio áulico; en dónde las y los alumnos de un mismo grupo o grado escolar, las realizan mientras se divierten y, por tanto, mantienen su interés en cada una de sus etapas dentro de un papel individual o colectivo, regulado por un conjunto de reglas previamente establecidas.

Los elementos que caracterizan fundamentalmente al juego son:

- Poseer un carácter lúdico.
- Contar con reglas propias, que sean claras, sencillas y fáciles de comprender; además de ser aceptadas por todos.
- Ser competitivo.
- Ser libre, donde los jugadores lo practiquen voluntariamente.
- Ser limitado espacial y temporalmente.
- Ser improductivo.
- Estar acompañado de tensión por ganar y alegría por jugar.
- Ser inciertos, cualquiera puede ser el resultado.
- Contar con un mínimo reconocimiento social a pesar del protagonismo que han alcanzado en algunos deportes (Chamoso *et al.*, 2004, pp. 48-49).

Por último, podemos encontrar dos tipos de juegos: de conocimiento y de estrategia. Los juegos de conocimiento obligan a los participantes a utilizar conceptos o algoritmos propios de la asignatura de matemáticas. Gairín (1990) distingue tres niveles de aplicación de este tipo de juegos:

- **PREINSTRUCCIONAL.** A través de estos juegos el alumno puede llegar a descubrir un concepto o a establecer la justificación de un algoritmo. De este modo, el juego es el único vehículo para el aprendizaje.
- **COINSTRUCCIONAL.** El juego puede ser una más de las diferentes actividades que el profesor utiliza para la enseñanza de un bloque temático. En este caso, el juego acompaña a otros recursos del aprendizaje.
- **POSTINSTRUCCIONAL.** Los alumnos ya han recibido enseñanza sobre un tema, y mediante el juego se hacen actividades para reforzar lo que

han aprendido. Por tanto, el juego sirve para consolidar el aprendizaje (p. 109).

Por su parte, los juegos de estrategia permiten que el alumnado practique habilidades, razonamientos o destrezas propias de las matemáticas; existen los que se realizan en solitario y los que son en equipo o multipersonales. No obstante, tanto en solitario como por equipos, el fin perseguido es encontrar estrategias para resolver algo y que además, permita ganar a su (s) oponente (s) (Gairín, 1990).

Metodología

La estrategia metodológica que sigue este trabajo se articula en tres momentos. En el primero se identifican los materiales didácticos de cuarto grado de primaria que van a ser analizados; en el segundo, se establecen categorías de análisis sobre los juegos de multiplicación; y, en el tercero, se analizan de manera documental los planes, programas de estudio que involucran juegos para enseñar la multiplicación utilizando dichas categorías.

Las categorías de análisis se basan en los siguientes presupuestos: 1) el juego puede influir positivamente en el aprendizaje de las y los alumnos dado que representa un medio para que estos fomenten habilidades sociales, estimulen la discusión matemática, aprendan/fortalezcan conceptos y habilidades, comprendan la simbología, desarrollen la comprensión y adquieran algunas estrategias de resolución de problemas; 2) los juegos propuestos dentro de los planes, programas y el libro de desafíos de cuarto grado están pensados para alumnas y alumnos que cuenten con ciertas habilidades y/o conceptos previos; 3) los juegos no están diseñados lo suficientemente claros para que el alumnado los realice por sí solos desde la primera vez.

Resumiendo, la estrategia metodológica está orientada al análisis de los planes y programas de la asignatura de matemáticas, así como del libro de matemáticas para el alumnado de cuarto grado. La información que se analizó se obtuvo de los planes y programas 2011, del libro aprendizajes clave del 2017 y el libro de *Desafíos matemáticos*.

Matemática en la escuela

Existen diferentes investigaciones con relación a las matemáticas, debido a que son parte importante de la vida diaria de un individuo y de la sociedad, un ejemplo es el que reporta Alatorre (2011); quien menciona que la mayoría de las personas en el mundo no logran discernir en qué cantidad las matemáticas están in-

mersas en la vida diaria, expresando que solo son un asunto escolar, sin embargo, todos las usamos en gran o poca medida diariamente.

Dentro del sistema educativo mexicano, las matemáticas han sido y siguen siendo una de las asignaturas favorecidas en los planes de estudio, en cuanto a cantidad y a tiempo dedicado en cada grado y nivel escolar. A pesar de privilegiar esta asignatura al igual que el español por sobre las demás, según los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés)¹ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el alumnado mexicano obtuvo un resultado de 408 puntos en matemáticas, puntuación por debajo del promedio internacional de 490 puntos. No obstante, aunque el rendimiento promedio en matemáticas obtenido en México ha aumentado alrededor de cinco puntos, cada tres años entre el 2003 y 2015; este último, está por debajo del que obtuvo en 2009, que fue de 419 puntos (OCDE, 2016, p. 3).

El Sistema Educativo Mexicano ha sufrido varias transformaciones, y desde el enfoque constructivista –en donde el/la alumna (a) debe interpretar información, hacer inferencias, desarrollar hipótesis y seleccionar una solución correcta en determinada situación de su vida– se busca que las y los escolares tengan la capacidad de transmitir o expresar dichas habilidades matemáticas en forma oral y escrita; logren relacionar hechos similares, basados en un antecedente, para dar solución de una manera rápida y correcta a problemas específicos.

En otras palabras, la educación busca formar ciudadanos cultos, no convertir a los ciudadanos en una especie de matemáticos, o que logren desarrollar y resolver cálculos muy complejos, ciudadanos libres, que participen, que sean responsables e informados: con la capacidad de defender y ejercer sus derechos; que participen en la vida social, económica y política del país y, sobre todo, seguir aprendiendo a lo largo de su vida, en un mundo complejo de cambios constantes.

En este sistema, se espera que, al término de la educación primaria el alumnado pueda comprender conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos de diferente naturaleza y sea capaz de aplicarlos en distintos contextos, además de tener una actitud favorable hacia las matemáticas (SEP, 2017). La pregunta que vale la pena plantear es ¿cómo lograr que los aprendizajes matemáticos de las y los escolares mexicanos mejoren?

¹ Se aplica cada tres años y su objetivo es evaluar la formación de los y las alumnas que están cercanos a concluir su educación obligatoria para medir qué tanto los y las estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para que puedan participar plenamente en las sociedades modernas.

Enseñanza de las matemáticas y de la multiplicación

En ocasiones, el único referente para la enseñanza es la experiencia y la reflexión, que constituyen una percepción de lo que es aprendizaje y enseñanza; qué enseñar, cómo enseñar, cuándo hacerlo y cómo evaluarlo, mediante el diseño de estrategias didácticas de acuerdo con la propia teoría del cómo se aprenden matemáticas.

Considerar que el aprender ciertos conocimientos es una actividad propia del alumnado, es hablar de constructivismo; dentro de este modelo de aprendizaje surge la teoría “aprender matemáticas significa construir matemáticas” (Ruiz, 2003, p. 40). Existen cuatro hipótesis que apoyan esta teoría: la primera dice que el aprendizaje se apoya en la acción. “Es de la acción de la que procede el pensamiento en su mecanismo esencial, constituido por el sistema de operaciones lógicas y matemáticas” (Piaget, 1973, p. 26). Entendiendo la acción como la anticipación del alumnado para construir una solución.

El profesor o profesora delega la responsabilidad a las y los niños de la búsqueda de determinado conocimiento puesto en juego, y si la solución resulta muy difícil, buscan el camino más corto para llegar a ella. Estas estrategias constituyen el conocimiento matemático, donde el objetivo de aprendizaje sea que el/la alumno/a pase de una estrategia de solución a otra más sencilla, y eso refleje que ha construido un nuevo conocimiento. Entonces, el aprender no es solo memorizar, ya que raramente aprendemos a la primera, se trata de repetir, de hacer, de buscar, pero sobre todo de saber por qué y qué se busca.

Bajo este esquema surgen nuevas preguntas, nuevas hipótesis, nuevos caminos, nuevos retos y, consecuentemente, el conocimiento matemático. El error forma parte sustancial de este tipo de prácticas, ya que produce desequilibrios que el alumnado debe superar; si no lo hace corre el riesgo de que se vuelva a repetir. El aprendizaje, bajo esta hipótesis, es un proceso de reconstrucción de un equilibrio entre el sujeto y el medio (situación - problema), por ello, la didáctica de las matemáticas se interesa en las perturbaciones provocadas deliberadamente en un determinado medio con intención de suscitar un aprendizaje (Ruiz, 2003, p. 44).

Los aprendizajes previos sirven de base para generar nuevos, ya que estos surgen o deben surgir a partir de algo ya establecido o construido; los nuevos conocimientos se someten a cambios y reestructuraciones de los ya construidos. Esta hipótesis se apoya en Vygotsky (1978) quien afirma que, como el aprendizaje se construye en un medio social, debemos tener en cuenta lo que el alumnado puede hacer con la ayuda de otros, por medio de interacciones lineales, de niño a niño o verticales, de niño a adulto.

Los conocimientos numéricos son parte de los instrumentos que brindan las matemáticas y estos suelen ser los más valorados por la sociedad. Aprender este tipo de herramientas con cierto nivel de memorización en algunas de sus técnicas, circunstancialmente resulta en una difícil ejecución de cálculos intelectuales, tanto escritos como mentales. Hablar de cálculo es dimensionar una de las herramientas principales para la resolución de problemas, pero algunas veces no se le ve de esa manera, ya que la prioridad, en muchos casos, es enseñar al alumnado a automatizar algoritmos, adiestrarlo en la ejecución de estos y no preocuparnos por si el alumnado comprende dónde y por qué tiene que realizarlos, lo que produce que sea un aprendizaje con poca significancia y que no represente un aprendizaje para la vida.

Como señala Belmonte (2003) “cuando un niño afirma que sabe sumar quiere decir casi exclusivamente que sabe reproducir la técnica usual de la adición, aunque tenga muchas dificultades para identificar las situaciones en las que va a necesitar sumar” (p. 137). La construcción de técnicas algorítmicas para la resolución de problemas debe ser fruto de las artesanales² y no a la inversa, además de que la autonomía que el alumnado tenga frente a la resolución de problemas, será fruto de un aprendizaje significativo de las técnicas de cálculo.

En el caso de la multiplicación, podemos observar una catalogación de tres tipos de problemas que vienen a formar parte para la introducción de esta y de su enseñanza; de isomorfismo de medidas, de producto de medidas y con un espacio único de medidas. El uso de estos tres tipos de problemas y la estrecha relación entre ellos permitirán al alumno/a descubrir que las distintas formas de resolver un problema, en realidad, forman solo una.

Una propiedad de la multiplicación es la regla de los ceros, que viene a partir de la propiedad de la operatividad de nuestro sistema decimal, donde cualquier número multiplicado por el resultado se le añadirá la cantidad de ceros que este tenga. Es necesario aplicar situaciones diversas en donde el alumnado se percate de estas características y hechos ya que estos, en conjunto, configuran puentes para la construcción de algoritmos finales y técnicas evolucionadas (Belmonte, 2003).

Juegos para cuarto grado

Actualmente, la asignatura de matemáticas de cuarto grado de educación primaria se trabaja mayormente con el libro *Desafíos matemáticos*, el cual cuenta con 253 páginas enumeradas, donde se pueden encontrar 106 desafíos y 26 cuartillas de

² Inventivas no necesariamente terminadas (Belmonte, 2003).

materiales recortables que ayudan a realizar ciertas tareas dentro de los desafíos.

El libro está constituido con prácticas matemáticas que desarrollan en el alumnado cuatro competencias matemáticas: i) que el niño/a pueda resolver problemas de manera autónoma; ii) que pueda comunicar información matemática; iii) que logre validar procedimientos y resultados; y iv) que logre un manejo eficiente de técnicas. Los ejercicios que el libro propone giran en torno a cuatro ejes: sentido numérico y pensamiento algebraico, forma, espacio y medida, manejo de información y actitud hacia el estudio de las matemáticas. Dentro de los cuatro ejes del programa se encuentran ocho temas: “Números y sistemas de numeración, problemas aditivos, problemas multiplicativos, figuras y cuerpos geométricos, ubicación espacial, medida, proporcionalidad y funciones, análisis y representación de datos” (SEP, 2011, pp. 62-63).

Aunque las nuevas obligaciones del sistema educativo mexicano indican que los temas se deben impartir por trimestre, para poder arrojar una valoración del/ de la alumno/a en cuanto a los saberes que adquiere tanto cualitativa como cuantitativamente, los contenidos aún se encuentran agrupados en cinco bloques, no habiendo una sola modificación en cantidad de temas ni en los desafíos, ya que anteriormente la forma en que se distribuían los temas era por bimestre. Aunque todos los contenidos que presenta el libro de desafíos matemáticos abonan para la formación del alumnado, en la presente investigación, solo se tomarán en cuenta aquellos que tiene que ver con problemas multiplicativos.

Estos temas están presentes en cuatro de los cinco bloques, el primer bloque presenta un contenido para la exploración de distintos significados de la multiplicación y el desarrollo de procedimientos para el cálculo mental o escrito. El segundo bloque presenta dos contenidos, el primero es el desarrollo del algoritmo del multiplicar números de hasta tres cifras por números de dos o tres cifras y la resolución de problemas en los que el/la alumno/a necesite relacionar operaciones tanto de multiplicación como adición (SEP, 2011). El cuarto y el quinto bloque albergan contenidos relacionados con la división, así que, aunque se encuentren dentro del tema problemas multiplicativos no se mencionarán debido a que se pretende abordar aspectos relacionados con la multiplicación.

De los 106 desafíos que contiene el libro, solo se identificaron ocho juegos matemáticos, de estos, cuatro tienen relación con problemas aditivos y multiplicativos de números naturales y decimales, un centrado en el tema de figuras y cuerpos, los tres restantes están centrados en números y sistemas de numeración. Lo anterior indica una gran ausencia de actividades donde el alumnado adquiera conocimientos de una manera diferente a la práctica común de trabajar solo con el libro, el cuaderno y el pizarrón.

Los juegos están distribuidos de la siguiente manera: dentro del primer bloque se encuentra el juego: *¡Lo tengo!*, cuyo propósito es que los y las alumnas logren estimar cantidades a partir de multiplicar cierto número por una potencia de diez con ayuda de unas tarjetas y un decaedro: las tarjetas tienen escritos números de cuatro cifras y el cuerpo geométrico tiene la función de un dado. La explicación del juego es un tanto elevada para el alumnado de cuarto grado porque no especifica, por ejemplo, si al multiplicarlo se debe obtener el resultado que está en la tarjeta o que solo se aproxime lo más posible.

Dentro del segundo bloque tenemos dos juegos: *El más rápido* y *Tarjetas decimales*, el primero trata de agilidad con cálculo mental, donde por equipos, tienen que llenar una tabla de tres columnas; la primera columna, muestra cierta cantidad bajo el encabezado: “lo que tengo”, la segunda: “cantidad” y una tercera: “lo que quiero”. Se trata de observar la cantidad que hay en la primera columna y dentro de la segunda escribir cierta suma, resta o multiplicación del número que, junto a la cantidad de la primera columna de como resultado el número que aparece en la tercera columna. La mecánica del juego es ir pasando la tarjeta a cada integrante del equipo e irse llenando. El aspecto de juego dentro de este es que la tarjeta con las columnas se va pasando en cada una de las filas de la tabla a un compañero de equipo y este debe de llenar el espacio que le corresponde mediante cálculo mental. La regla es de quien haga cálculos escritos o en calculadora pierde.

El segundo juego trata de pasar de cierto número decimal escrito en una tarjeta a otro mediante una suma o resta, por ejemplo, si la primera tarjeta contiene el número 4.5 y la segunda 8.8, el alumno o alumna debe advertir que sumar 4.3 a 4.5 dará el número 8.8. El cuarto juego, dentro del tercer bloque, se llama *De diferentes maneras*; este juego se juega con 16 tarjetas con números mayores a 20 y menores a 50, uno en cada tarjeta; estas se revuelven y se apilan con el número bocabajo en el centro del espacio que ocupe el juego; un alumno/a, por turnos, va sacando una tarjeta y la muestra a los demás; estos deben de pensar y escribir, mediante sumas y multiplicaciones, todas las operaciones que den como resultado el número escrito en la tarjeta, se da un tiempo de tres minutos para que las realicen. Gana quien obtenga más operaciones correctas, dando una puntuación de un punto para las sumas, dos para las multiplicaciones y tres para las combinadas.

Conclusiones

En el proceso de enseñanza de la multiplicación se puede hacer uso de juegos que ayudan a comprender mejor las situaciones multiplicativas. El juego en la enseñanza de la multiplicación tiene como objetivo que el/la alumno/a, desde un primer momento, se mantenga motivado, se enfrente a situaciones partiendo de algo sencillo, que el alumno/a busque procedimientos y soluciones, que con la práctica resulte en formas más sencillas y rápidas para realizar la actividad con éxito, debido al interés o necesidad por ganar. Es por ello por lo que el profesorado debe adaptar su metodología de enseñanza a los nuevos cambios generacionales, a los nuevos estilos de aprendizaje de los alumnos e instrumentar nuevas formas para que el alumnado aprenda.

Pese a lo anterior, los planes y programas que rigen actualmente el currículo para la educación primaria de cuarto grado, carecen de estos recursos; que si bien son ocho juegos que se proponen, son muy pocos en relación con los ciento ocho ejercicios, que debieran practicarse para cubrir los aprendizajes esperados en la asignatura de matemáticas y, con ello, lograr que el alumnado alcance un perfil de egreso deseable. Pareciera ser que se han olvidado de que quienes cursan este nivel, fuera de ser estudiantes, aún no han dejado de ser niños y por ello sería un recurso valioso para con el aprendizaje.

Este análisis de los planes, programas y libro de matemáticas pone de manifiesto una discrepancia entre los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en el nivel de cuarto grado de primaria y el material diseñado para tales fines. Es necesario, por tanto, diseñar un mayor número de juegos didácticos, que además cuenten con las características deseadas de los juegos; entre ellos, que exista una coherencia entre el nivel de complejidad de estos con el nivel de conocimiento con el que cuenta el alumnado.

Referencias

- Alatorre, S. (2011). Numeralismo: un asunto que incumbe a todo el mundo. *Revista Mexicana de investigación educativa*, Vol. 16, Núm. 50, pp. 961-986.
- Belmonte, J. (2003). El cálculo en la Enseñanza Primaria. La adición y la sustracción. En Chamorro, M. *Didáctica de las Matemáticas*, (pp. 133-158). Madrid: Pearson Educación.
- Belmonte, J. (2003). Las relaciones multiplicativas: el cálculo multiplicativo y de división. Cálculo mental y con calculadora. En Chamorro, M. *Didáctica de las Matemáticas*, (pp. 159-186). Madrid: Pearson Educación.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). México. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015 - Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Chamoso, J., Durán, J., García, J., Martín, J., & Rodríguez, M. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *SUMA*, Vol., Núm. 2, pp. 47-58.
- Gairín, J. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educación*, Vol. 17, pp. 105-118
- Gardner, M. (1975). *Carnaval Matemático*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, A., Molina, J. & Sánchez, M. (2014). La matemática nunca deja de ser un juego: investigaciones sobre los efectos del uso de juegos en la enseñanza de las matemáticas. *Educación Matemática*, Vol. 26, Núm. 3, pp. 109-133.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. (2 ed.). París: PUF.
- Ruiz, M. (2003). Aprendizaje y matemáticas. En Chamorro, M. (coord.). *Didáctica de las Matemáticas*, (pp. 31-68). Madrid: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno Cuarto grado*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

7

Interpretación de textos poéticos por adolescentes: una mirada a partir del enfoque procedimental

*María Lizeth Reyes Rivera
Salvador Alejandro Lira Saucedo
José Honorio Jiménez Contreras*



Introducción

En este estudio se analizan los productos obtenidos en torno a la interpretación de textos poéticos, que realizaron las y los estudiantes de primer año de secundaria, en el contexto de Atlacomulco, México; como parte de una intervención realizada por la docente en formación María Lizeth Reyes Rivera y con el acompañamiento de los docentes Salvador Alejandro Lira Saucedo y José Honorio Jiménez Contreras.

El objetivo de este capítulo es analizar la deducción que despliegan las y los adolescentes a través de diferentes textos literarios —específicamente pertenecientes al género lírico (poemas, canciones, refranes y coplas)—; desde un enfoque procedimental, a partir de un instrumento de recuperación de aprendizajes previos para la generación de acciones específicas que se aplicaron a 45 estudiantes de primer año de secundaria. Pero para efectos de este análisis, únicamente se tomaron cinco casos.

La perspectiva del trabajo es mixta, puesto que, además del proceso analítico, se acompaña de una serie de cuestionamientos que hacen alusión al pensamiento crítico de las y los estudiantes, en un vaivén de estrategias de recuperación y análisis de los resultados, bajo una metodología de “Investigación-Acción”. En el planteamiento de la práctica docente, se partió de la pregunta: ¿Cómo fomentar la comprensión de textos poéticos en las y los alumnos de primer año de secundaria?

Soporte teórico y metodológico para el estudio de caso

El primer referente básico para este trabajo fue el Plan de Estudios 2017 de Aprendizajes Clave. En tal documento se argumenta, que todas las asignaturas que integran el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación¹ tienen la misma noción del lenguaje. De esta manera, la asignatura Lengua Materna Español en la educación básica busca que las y los estudiantes logren utilizar diversas prácticas sociales de lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Para que de esta manera, alcancen a desarrollar las cuatro macrohabilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, como medios para integrarse a una cultura escrita.

Se tomó en cuenta, la teoría de Ramos & Ambrós (2008), que plantea el uso de estrategias en las secuencias didácticas aplicadas al procedo de lectura de un

¹ En este campo de formación académica se puntualizan tres tipos de lenguas: la materna español, la lengua materna indígena y la lengua extranjera.

texto poético que hagan del lector un receptor, pero a la vez un emisor y escritor de ideas del texto leído. Se pretende que el alumnado desarrolle tres etapas del proceso de lectura: la impresión inicial, rescate del detalle e interpretación global. Se retomaron de Cassany (1990), las tres concepciones que tiene la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto; la psicolingüística plantea que el significado no está solo en el texto, sino también en la mente del lector y la sociocultural considera que leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas; sino que es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.

Para el presente trabajo, la docente en formación realizó acciones desde la metodología “Investigación-Acción”. Tal se caracteriza por generar propuestas hacia el cambio educativo, en la cual se va construyendo desde la práctica docente y su análisis (Botella & Ramos, 2019). De esta manera, se realizaron quehaceres en torno al razonamiento del contexto escolar, propuesta didáctica, análisis y resultados de lo recabado, con el fin de buscar una avenida idónea en la reflexión y proyección futura de la práctica docente. De este modo, el análisis se centra tanto en la práctica como en los productos generados por los estudiantes, en un vaivén entre la enseñanza y el aprendizaje.

Interpretación de textos poéticos por adolescentes desde el enfoque procedimental

Del 1 al 5 de abril del 2019, se realizó un intercambio estudiantil entre la Escuela Normal de Atlacomulco “Profa. Evangelina Alcántara Díaz” (ENA), situada en el municipio de Atlacomulco, Estado de México, y el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM). La intención de dicho intercambio consistió en que las y los alumnos normalistas del CAM realizarán su primera jornada de práctica en diversas escuelas secundarias, ubicadas en los alrededores del municipio de Atlacomulco. La normalista Lizeth Reyes, con el acompañamiento de los maestros Salvador Lira y Honorio Jiménez, realizó su práctica en la comunidad de San Felipe del Progreso, en la Escuela Secundaria Técnica “Federico Arriaga Rangel”.

Durante la jornada, la practicante trabajó con dos grupos de primer año, con características diferentes. Ambos grupos estaban conformados por 45 estudiantes, con edad aproximada de 12 años. La institución contaba con 21 salones equipados; cada uno con un espacio pequeño donde apenas el docente podía pasar por las filas a revisar los trabajos. El contexto era rural, de bajos recursos y con una participación social activa por parte de las madres y los padres de familia.

Uno de los problemas que enfrentan las y los estudiantes, es la interpretación de los diferentes textos poéticos. La primera práctica social del lenguaje que se trabajó fue “Creaciones y juegos con lenguaje poético”,² cuyo propósito es que las y los alumnos compartieran la interpretación de refranes, dichos y pregones, conociendo el uso del lenguaje figurado.

Asimismo, con el acompañamiento de la docente en formación, que el estudiantado comparara las situaciones que describían el texto, en particular relacionadas a las situaciones sociales. En estos textos se busca el reconocimiento y los juegos con los sonidos, humor, exageraciones, etc., para finalmente identificar los propósitos sociales y los posibles sujetos participantes en la enunciación y circulación de estos textos. A propósito, tómesese en cuenta lo siguiente:

Leer poesía es un acto que requiere de un convencimiento personal para alcanzar su goce literario y artístico. En muchas de nuestras aulas se constata una dificultad por parte del alumnado de secundaria para comprender el texto poético y, sobre todo, disfrutar de él. Parece claro que las y los adolescentes “no siempre se muestran interesados en un género tan importante para la formación de sus referentes culturales y su formación lecoliteraria” (Ramos, s/a, p. 142).

Retomando la cita anterior, el que las y los adolescentes no comprendan los diferentes textos poéticos es a causa de que no tienen interés en el ámbito cultural y su formación en la literatura. Asimismo, cuando las y los alumnos no logran interpretar el mensaje que los textos literarios tratan de transmitir, optan por dejar todo de lado, perdiendo el interés en su totalidad. En efecto, en la jornada de observación y práctica docente, las y los estudiantes en algunos momentos se desviaban de la actividad, puesto que ciertos textos no generaban interés.

Conforme a los postulados de Joan Marc, los estudiantes deben involucrarse en el placer de la lectura, ya que con ello se le facilitaría la interpretación de textos literarios.

De lo anterior, se llevó a tomar en cuenta la caracterización de las y los estudiantes, de esa forma se conoció los gustos que tienen y permite a la docente en formación seleccionar más textos significativos para las y los adolescentes, ayudando a entender mejor la actividad. Es este caso, no se emprendió un acercamiento tal cual, con las y los estudiantes, así que la elección de textos fue conforme a las necesidades sociales.

Como primer momento, se tomó en cuenta la canción titulada “Jueves”, del grupo de La Oreja de Van Gogh. El propósito consistía en identificar el mensaje de la canción, el sujeto principal y las acciones que se veían reflejadas en dicho texto. En la Tabla 1 se muestran los resultados de cinco alumnos.

² La práctica social del lenguaje referida se trabajó bajo el Plan 2017 de Aprendizajes Clave. En la Nueva Escuela Mexicana hay un seguimiento de esta práctica social del lenguaje.

Tabla 1. Análisis de “Jueves”.

Preguntas	¿A quién va dirigida la canción?	¿Quién es el sujeto principal de la canción?	Acciones que se ven implícitas en el texto	Interpretación del texto
Alumno 1	A un chico	Una mujer	Tendría el valor Preguntarle Yo cierro los ojos Apenas respiro	Que una chava se muere por un chico y a la vez se va enamorando cada día más y el chico se da cuenta que está enamorada
Alumno 2	A un hombre	Van Gogh	Sin respuesta	Que para el amor hay que ser valientes
Alumno 3	Un hombre	La mujer que canta	Sin respuesta	Te trasmite un mensaje como sobre sus pensamientos relacionados con la poesía sobre el género romántico.
Alumno 4	A un hombre	Una mujer	Sin respuesta	Alegría, amor y tristeza
Alumno 5	Una persona desconocida	Una muchacha que se hace de menos	El ultimo soplo de su corazón. Se hace de menos. Amo, valor, imaginar	Me trasmite tristeza porque se hace de menos y el chico del tren no lo hace caso, aunque la chica le guste.

FUENTE: elaboración propia.

De la tabla anterior se refleja que las y los alumnos tienen un acercamiento vago a la interpretación de estos textos, puesto que sus respuestas se relacionan entre sí, pero no son del todo correctas. En particular, las y los estudiantes, concuerdan con la respuesta de la pregunta número uno, que dicha canción va dirigida a un hombre. Asimismo, pactan con la pregunta número tres, ya que el sujeto principal es una mujer. Léase la siguiente cita:

Comprender actividades de lectura y de escritura, por lo que los alumnos son receptores, pero a la vez emisores de mensajes orales y escritos. Estos mensajes pueden tener un carácter reflexivo u organizativo del conocimiento o, en determinados casos, un valor creativo (Ramos, s/a, p. 145)

Para que las y los educandos comprendan diversos textos literarios, es necesario que fomenten el pensamiento crítico, y estos comiencen a emplear la creatividad; tal y como se denotó en la pregunta número cuatro que versa a que las y los alumnos interpreten el mensaje propiciado en la canción.

Ahora bien, el que las y los estudiantes identifiquen a quién va dirigida la narrativa y quién es el sujeto principal, es avance, puesto que les permite comprender mejor el texto. Sin embargo, las respuestas están muy alejadas de la correcta, pero en ellas se alcanza a observar cómo utilizan su imaginación en aras de interpretar, ya que los resultados se adentraban más al concepto del enamoramiento. El mensaje que pretende transmitir la canción va arraigado al acontecimiento que ocurrió el 11 de marzo del año 2014 en Madrid, España.

Ese plan de lectura resulta vital para ir acoplando todos los elementos que paulatinamente aporte el texto. Sin un plan, el camino se hace más tosco y complicado. Cuando se emprende la lectura, todos los elementos que se van desgranando colaboran a la formulación de hipótesis. Esas hipótesis son simplemente propuestas de continuación que el lector espera por todo lo que ha comprendido hasta el momento. Poco a poco, el texto va aportando datos que, en ser reconocidos por el lector, pasan a ser explicaciones. Estas conllevan directamente a inferencias sobre el argumento, significado, intención del texto. Las inferencias ya son concreciones con justificación textual, representan un saber avalado por el propio texto y suponen la confirmación o la refutación de determinadas hipótesis anteriores. (Ramos, s/a, p. 144)

En algunas de las ocasiones las y los estudiantes conocen el texto a tratar. A pesar de que este era el caso, pues conocían la canción, y que les cautivó una serie de emociones, no conocían su significado. La docente en formación pudo denotar que las y los estudiantes solo leen por leer, mas no comprenden el verdadero significado del texto.

Y en efecto, en dicho cuestionamiento, las y los adolescentes formularon una serie de hipótesis que reflejan la comprensión de la narrativa. Tómese en cuenta el siguiente fragmento de registros de clase, del día 1 de abril del año 2019:

Ma: ¡Chicos!, ya todos tienen su hojita.

AaL: Sí, maestra.

Ma: Hojita arriba (Los alumnos levantan su hoja). Muy bien chicos, les voy poner la canción y juntos la vamos ir cantando, para eso tienen su hoja de apoyo.

AoC: Maestra, esta canción está bonita, pero me gusta más la de rosas. //La maestra sonrío y reproduce la canción. Los alumnos comienzan a cantar// (Reyes, 2019, s/p.)

Como se muestra en el registro anterior, las y los alumnos suelen conocer este tipo de textos, pero realmente no saben el significado que este transmite. Puesto que, solamente se adentran a realizar un análisis breve, vago y no reflexivo como lo exigen los textos literarios.

La interpretación de los textos literarios

A lo largo del proyecto, la profesora en formación identificó una serie de dificultades para que las y los estudiantes de secundaria, lograrán reconocer el tipo de texto a analizar, así como la interpretación hecha por ellas y ellos. Todo esto se vio reflejado en el momento que las y los alumnos comenzaron a elaborar los ejercicios de interpretación.

Para la presentación de las características significativas se precisa de una estructura que sienta las bases sobre las cuales describir y comparar los textos. Teniendo en cuenta que nos encontramos ante un género literario, hemos decidido incorporar los bloques de análisis que se desprenden de los trabajos de Schaeffer (1989) y Canvat (1999), que han sido recopilados y descritos ampliamente en Ramos (2006). Para facilitar la lectura, presentaremos cada uno de estos cinco bloques con una breve reseña de su contenido fundamental (Ramos, s/a, p. 146).

Muchas veces, las y los educandos suelen confundir los textos poéticos, como en el caso del poema y de la copla. Por ello, la estrategia que la practicante puso en marcha para que a las y los alumnos, les quedara clara la funcionalidad de ambos tipos textuales, se realizó una comparación a efectos de analizar los dos conceptos.

Puede decirse, que tiene un valor significativo que las y los estudiantes, afronten estos problemas al momento de analizar los textos; ya que en ellos se ve reflejado el pensamiento crítico, puesto que están coevaluando sus producciones. En la Tabla 2 se observa el análisis instrumentado por las y los estudiantes de primer año.

Tabla 2. Análisis de los textos poéticos.

Alumnos	Poema	Copla	Interpretación
Alumno 1	Poema	Poema	Poema, trata sobre su vida en el campo. Y el otro poema los animales que crecen en el bosque.
Alumno 2	Poema	Poema	El poema, trata de una persona que está recordando cómo fue su vida en el campo. El otro poema, nos habla de la vida feliz de los animales.
Alumno 3	Canción	Poema	La primera es una canción, donde refleja soledad y nostalgia. Y la segunda es un poema.

FUENTE: elaboración propia.

A partir de los resultados se generó una estrategia colectiva, para modificar los conceptos erróneos que tenían las y los estudiantes, iniciando con los cuestionamientos reflejados en el siguiente registro.

Ma: Muy bien chicos, vamos a compartir sus respuestas. ¿Alguien de manera voluntaria quiere participar?

AoC: Yo, maestra.

Ma: Muy bien, léenos el primer texto (El alumno comienza a leer el primer texto en voz alta).

Ma: Hijo, ¿qué tipo de texto es?

AoS: Un refrán, maestra.

Ma: Muy bien hijo, ¿qué nos quiere decir este texto?

AoM: Que no por mucho que hagamos las cosas más rápidas vamos a obtener resultados más rápidos.

Ma: ¡Muy bien!, y el siguiente texto. ¿De qué nos habla? Chicos.

AoN: Maestra, es un poema y nos habla sobre la vida de un bosque.

Ma: ¿Dónde dice eso hija?

AaP: En dónde dice la tierra mojada maestra (Reyes, 2018, s/p).

Se denota la falta de comprensión de los textos por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, para lograr interpretar dichos textos, fue necesario llevar a cabo un proceso, desde leerlos en voz alta, escuchar la hipótesis de las / los alumnos e identificar los conceptos donde predominan el significado de cada uno. Una vez

que se llevó a cabo este proceso, resultó más sencillo comprender el texto escrito por las y los estudiantes.

La lectura de poesía en el ámbito escolar implica también otros objetivos, entre los que se cuenta “leer para aprender” en un sentido muy cercano al que los alumnos utilizarían para estudiar conceptos, ya que implica la comprensión de todos los matices del texto (Ramos, s/a, p. 142).

En efecto, las y los alumnos confundían la copla y el poema porque ambos están compuestos por estrofas, es ahí donde se refleja que las y los estudiantes son observadores. Así, se hizo hincapié para que las y los alumnos identificaran esos pequeños detalles y, a través de ellos, comenzaran a generarse una serie de cuestionamientos del tipo de textos a los cuales se están enfrentando.

En la clase con el grupo de primer año hubo un acompañamiento en el proceso del aprendizaje de las y los estudiantes, siendo protagonista la maestra practicante. Durante este proceso, la función de la docente fue asesorar a las y los educandos, en la comprensión de diferentes textos literarios. Para ello, en el caso de los poemas, se requirió dar una breve explicación sobre la estructura que deben tener. Es por ello por lo que, como primer momento, fue necesario cuestionar a las y los adolescentes sobre la percepción que tenían sobre los poemas. Como se observa en el siguiente registro:

Ma: Chicos, ¿alguien sabe cuál es la estructura de un poema?

AoF: Se compone de versos.

Ma: Muy bien, hijo.

AaS: Se divide en estrofas.

Ma: Alguien más.

AaK: Tiene sílabas.

Ma: Muy bien chicos (Reyes, 2019, sn.).

A partir del registro anterior, se puede observar que antes de entrar de lleno al contenido, se tomó en cuenta los referentes previos de las y los estudiantes. Si bien, partiendo de Morán Oviedo, el programar en el ámbito educativo es la preparación antecedente de actividades que realizará cualquier persona, incluyendo el conocimiento previo, el conocimiento del presente y la proyección del futuro (1983). Dicho lo anterior, el conocer los referentes previos de las y los estudiantes, dio pauta a no solo identificar qué sabían ellas y ellos de los poemas; sino con ello retroalimentar ese conocimiento ya poseían. Esto último resultó favorable ya que fue más sencillo adentrar a las y los alumnos a un contenido que ya tenían.

En efecto, como lo marcan los Planes y Programas de Estudios vigentes, en el apartado de “Principios Pedagógicos”; “Tener en cuenta los saberes previos del estudiante” (2017), la actividad permitió reconocer que el alumnado ya llega al

aula con un conocimiento básico de un grado anterior y que se requiere conectar los nuevos aprendizajes con aquellos que ya posee.

Análisis y resultados de la intervención

El enseñar a las y los estudiantes, puede resultar una tarea difícil para el docente, y más si se trata de contenidos de literatura, puesto que de él depende buscar y poner en práctica estrategias eficaces que ayuden al alumnado a aprender y comprender diversos temas. Según la teoría de Adriana Piedad:

El proceso se inicia con la recuperación de la práctica docente, a través de auto registros, diarios de campo, narraciones, grabaciones, videograbaciones y otros medios e instrumentos. En este punto, lo importante es tener especial cuidado en reconstruir fielmente lo que sucede en la práctica (Piedad, 2013, p. 25).

El analizar la práctica docente da pauta a identificar las áreas de oportunidades que tiene un profesor o profesora frente a grupo. En este caso, el problema principal versa a retomar participaciones de los estudiantes. Tómese en cuenta el siguiente fragmento de registros:

Ma: Muy bien chicos, vamos a compartir sus respuestas, ¿Alguien de manera voluntaria quiere participar?

AoL: Yo maestra.

Ma: Muy bien, léenos el primer texto (El alumno comienza a leer el primer texto en voz alta).

Ma: Hijo, ¿qué tipo de texto es?

AaN: Un refrán maestro.

Ma: Muy bien hijo, ¿qué nos quiere decir este texto?

AoI: Que no por mucho que hagamos las cosas más rápidas vamos a obtener resultados más rápidos.

Ma: ¡Muy bien!, y el siguiente texto, ¿de qué nos habla? Chicos.

AaS: Maestra, es un poema y nos habla sobre la vida de un bosque.

Ma: ¿Dónde dice eso, hija?

AaK: En dónde dice la tierra mojada, maestra. (Reyes, 2019, s/p)

En el presente registro, como primer momento se les solicitó a las y los alumnos que, de manera voluntaria, leyeran el texto, dando alusión a la siguiente pregunta: “¿Alguien de manera voluntaria quiere participar?” El alumno le responde de manera segura: “¡Yo maestra!” Por lo tanto, el estudiante atiende a la indicación.

En cuanto el estudiante termina su participación, de manera grupal se cuestionó a las y los educandos con la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de textos son?” El alumno contesta que es un refrán y se aprueba su respuesta. Enseguida, se vuelve a cuestionar al grupo con la pregunta: “¿Qué nos quiere decir determinado texto?” El mismo alumno responde: “Que no por mucho que hagamos las cosas más rápidas vamos a obtener resultados más rápidos” (Reyes, 2019, p. s/n).

Continuamente, se vuelve a cuestionar a las y los estudiantes sobre qué trata el siguiente documento y qué tipo de texto es. El alumno 2 responde lo siguiente: “Maestra, es un poema y nos habla sobre la vida de un bosque” (Reyes, 2019, p. s/n). Así que de inmediato se le pregunta: “¿Dónde dice eso, hija?” La alumna contesta que en el apartado donde dice tierra mojada.

En dicho registro, las acciones no educativas que se vieron implícitas en la clase de la profesora, fue el no retomar las participaciones de las y los estudiantes, puesto que se adentraba a la de solamente uno, dejando de lado las diferentes maneras que piensan el resto del grupo. Por otra parte, se identificó que a lo único que me concentro es en lo conceptual, dejando de lado la reflexión de lo que están haciendo en los mismos estudiantes.

No obstante, las relaciones pedagógicas dentro del salón de clases son factores esenciales para reforzar los saberes de las y los estudiantes. Bien dice Jaime Espinoza las relaciones pedagógicas Maestro-Alumno, Contenido-Método, Sujeto-Conocimiento, Teoría-Práctica y Escuela-Sociedad (Espinoza, 2017). La relación pedagógica más importante que se observó en la clase fue la de maestro y alumno, puesto que se da una interacción entre alumno y maestro a través de los cuestionamientos, como identificar lo conceptual.

En esta jornada de prácticas, la docente en formación reconoce que no se obtuvieron los resultados que se pretendían alcanzar. Desde el análisis de los productos finales de las y los estudiantes, se vio reflejada la carencia que tienen las y los alumnos en interpretar diversos textos poéticos. Sin embargo, durante el transcurso del proyecto se siguió una serie de aspectos para llegar al análisis, pero, desde la reflexión de la práctica, se considera la falta de diseñar estrategias con el fin de alcanzar el propósito del proyecto. A pesar de que se desarrolló la secuencia didáctica, no fue suficiente para que el alumnado comprendiera los textos, debido a que se lograron aprendizajes conceptuales y, a pesar de que se entabló un proceso para resolver lo procedimental, no se logró desarrollar esa competencia comunicativa.

También faltó diseñar más estrategias de lectura con el objetivo de llegar al análisis planteado. Por otra parte, se enfatiza la necesidad de haber empezado desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Durante el proceso de la práctica se hizo evidente la necesidad de acompañar más profundamente al grupo, a efectos

de lograr, cada uno de los aprendizajes esperados. Es importante mencionar que los tiempos también son un factor que influye en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que fueron muy pocos días para poder abarcar todo el proyecto.

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas del análisis reflejan que las y los estudiantes de secundaria manifiestan ciertas dificultades para comprender y entender diversos textos poéticos, a raíz de que no les gusta la lectura. Sin embargo, los problemas por los cuales se derivó dicha polémica, son a causa de la selección de textos con los que se trabajó. El papel que se obtuvo dentro del aula se especializó en ser un guía para la construcción de los conocimientos de las y los estudiantes, a partir del enfoque procedimental.

El presente trabajo es un primer acercamiento a la práctica docente. Queda claro que es necesario permanecer lo más cerca posible a los contenidos disciplinares, por un lado, a los contenidos disciplinarios. Por otro, la revisión de los procesos, siguiendo como base los planteamientos por autores como Oviedo (1983), Ramos (s/a) o Cassany (1990). Con ello, generar acciones para alcanzar el perfil deseable del docente en el siglo XXI, quien interpreta al análisis de la práctica como un proceso de investigación, en aras de construir una sociedad basada en el conocimiento.

Referencias

- Botella, A. & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, Vol. XLI, Núm. 163, pp. 127-141.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Núm. 6, pp. 63-80.
- Galaburri, M. (2006). *La planificación de proyectos*, en SEP, *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. Reforma de la Educación Secundaria (pp. 121-127). México: Edición de autor.
- Piedad, A. (2013). *Entorno a la intervención de la Práctica Educativa*. Jalisco: Secretaría de Educación Pública.
- Oviedo, P. (1983). *Propuestas de Elaboración de Programas de Estudio en la Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica*. México: UNAM, CISE.
- Ramos, J. & Ambrós, A. (2008.). Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO. En Mendoza, A. (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 143-158). España: Horsori.

Reyes, M. (2019). Registro de la práctica docente: 1-5 de abril 2019. Zacatecas: En Prensa.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.

8

El desarrollo de un proyecto didáctico: estudio de dos casos

*Lizbeth Alejandra Ramírez Solís
Juan Manuel Muñoz Hurtado
Salvador Alejandro Lira Saucedo*



Introducción

En la actualidad, el mundo se encuentra frente a un modelo educativo que, dentro de sus propósitos, tiene el interés de generar alumnas y alumnos autónomos y competentes a partir de construir prácticas docentes que llevan a cabo una enseñanza, que permita el logro de aprendizajes significativos en el estudiantado. Con base en la implementación en las metodologías del aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas y un aprendizaje situado, la práctica profesional incide en la mejora de la significatividad de los contenidos escolares en nivel secundaria.

El objetivo del presente trabajo es explicar el proceso del proyecto didáctico aplicado desde un enfoque comunicativo funcional, adecuado a la generación de acciones que lograron el alcance de aprendizajes, gracias al énfasis en su observación y planificación. Esta propuesta fue aplicada a alumnas y alumnos de segundo grado de nivel de secundaria de dos contextos muy diferentes, a saber, el municipio El Oro, Hidalgo, del Estado de México y en el municipio de Saín Alto, Zacatecas. La titular del proyecto fue la docente en formación, Lizbeth Alejandra Ramírez Solís, con el seguimiento y acompañamiento de los maestros Juan Manuel Muñoz Hurtado y Salvador Alejandro Lira Saucedo.

En este sentido, investigaciones realizadas por López (2016), mencionan que en la actualidad se sigue propiciando una enseñanza tradicional en las escuelas, dejando de lado el aprendizaje basado en problemas y que partiendo de la problematización, permite que las y los alumnos de secundaria, se cuestionen y puedan ir construyendo su aprendizaje, a través del proyecto didáctico. En el caso específico del aprendizaje de la asignatura de español, que es el centro del estudio de caso, Galaburri (2000), señala que el proyecto contribuye a que el alumno le encuentre sentido a la lectura y a la escritura a través de plantear situaciones que generen un aprendizaje. El análisis del proyecto didáctico que realizó la docente en formación gira en torno a reconocer cómo se implementa, a través de la recuperación de referentes previos.

El proyecto didáctico para el reportaje y la crónica

Un proyecto de trabajo didáctico, según Torres, se puede entender como un dispositivo de enseñanza que expresa una estrategia previamente pensada y planificada, con acciones y actividades en busca de un objetivo de aprendizaje (2015). La importancia de que se aplique un proyecto didáctico en el aula de clases se debe a que puede generar aprendizajes en las y los estudiantes y que valora los saberes previos.

Seguendo a Ausubel, esto acontece porque el conocimiento verdadero sólo se da cuando tienen significado a la luz de los previos. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, de lo que ya sabe y al reconocer qué necesita aprender (1973).

En el estudio de los dos casos, en el proyecto didáctico se reconoció que el rol que desempeña el maestro o maestra es primordial, a partir de ser un mediador, ya que éste, se encuentra al pendiente de las necesidades de sus estudiantes y el diseño de actividades acordes a su contexto inmediato. Un aspecto importante de la mediación es ayudar a que el alumnado sea un gestor de su propio aprendizaje, es decir, ente activo del proceso.

Se desarrollaron dos proyectos didácticos en dos contextos distintos. El primero fue para estudiantes de segundo grado de la escuela secundaria oficial N°0088 “Ing. Salvador Sánchez Colín” del municipio El Oro,¹ Hidalgo, Estado de México. El segundo fue en la Escuela Secundaria Técnica N°10 “Benito Juárez García” de Saín Alto,² Zacatecas.

Los proyectos didácticos, metodológicamente combinaron los planteamientos de los aprendizajes previos y la generación de un proyecto a partir de datos empíricos que se obtuvieron con la aplicación de un instrumento para recuperar los conocimientos previos. Tales elementos se plantearon bajo los momentos de situación didáctica, validación e institucionalización.

Uno de contenidos escolares de la asignatura de español, del bloque IV, de segundo secundaria es “Leer y escribir reportajes para su publicación” que contribuye a la formación del ámbito de participación social. La docente, Ramírez, en el grupo de segundo “C”, tras reconocer los referentes previos de las y los alumnos, preparó el dispositivo de enseñanza para la primera práctica social del lenguaje para el contenido del reportaje y de la crónica con la intención de obtener un reportaje, en aras de compartirlo con la comunidad.

El proyecto didáctico se trabajó con base en el Plan y Programa 2011. Los aprendizajes esperados fueron los siguientes: “Identifica los propósitos y el punto de vista del autor en reportajes leídos. Identifica las características y función de los reportajes. Integra información de diversas fuentes al escribir un reportaje, y atiende las características del tipo de texto” (SEP, 2011, p. 73).

La segunda práctica social de lenguaje que se desarrolló pertenece al bloque

¹ El contexto de esta escuela es rural. El Oro es una comunidad rural que colinda con del estado de Michoacán y el municipio de Temascalcingo del estado de México; pero la mayoría de las y los estudiantes que asisten a la escuela secundaria pertenecen a las rancherías de Michoacán.

² Dicho municipio se encuentra ubicado al noroeste del estado de Zacatecas, en la zona frijolera, dentro de este municipio existen diversas comunidades de rurales de las cuales los jóvenes provienen y tienen que transbordar diferentes camiones para poder llegar a la secundaria.

V “Realizar una crónica de un suceso del ámbito de literatura”. Allí, de manera implícita, se trabajó el tipo de texto narrativo y en el cual se esperaba obtener como producto final una crónica de un suceso para compartir. De igual manera, se fundamentó con el Plan y Programa 2011. Los aprendizajes esperados fueron los siguientes: “Conoce las características y función de la crónica y las recupera al narrar un suceso. Emplea referencias de tiempo, espacio y persona al redactar una crónica. Emplea recursos lingüísticos y discursivos al redactar una crónica” (SEP, 2011, p. 74).

Se tomaron en cuenta dichos aprendizajes esperados, para que el alumno pudiera desarrollar, tanto lo conceptual, al reconocer las características, como la función que tiene una crónica. También, que construyeran lo procedimental al momento de que realizará su propia crónica, en la que tenían que reconocer el tiempo y la persona gramatical que emplearían las y los estudiantes para narrar los hechos.

Menester es mencionar que, para realizar e implementar el proyecto didáctico se debe conocer que ésta trata de una propuesta de trabajo de diferente tiempo, espacio y elementos, con cuatro momentos: diagnóstico, planeación, realización y evaluación (SEP, 1995). Con ello, se pueden plantear actividades que sean del interés del alumnado y así se pueda lograr un aprendizaje en determinado tiempo.

Cabe mencionar que el proyecto estaba diseñado para 5 días, pero en la práctica tuvo cuatro sesiones, un día de la planeación se ocupó para asistir al Consejo Técnico Escolar (CTE), por lo tanto, en ambos trabajos únicamente se logró obtener un borrador de ambos proyectos. En las tablas 1 y 2 se muestra el procedimiento que se implementó. De esta forma, las actividades le permitieron encaminar el objetivo de la práctica social de lenguaje, en la que se buscó generar, más que un aprendizaje conceptual, un aprendizaje basado en la reflexión.

Tabla 1. Procedimiento de implementación del Proyecto Didáctico: El Oro.

1. Recuperar conocimientos previos.
2. Plantear actividades diferencias, estas según el nivel de reconocimiento del contenido del alumnado.
3. Identificación de reportaje y noticia.
4. Lectura y reconocimiento de diversos aspectos dentro de un reportaje.
5. Ejemplos de diversos reportajes.
6. Elección de un tema de interés.
7. Elaboración de primer borrador de reportaje.

FUENTE: Elaboración propia.

Tabla 2. Procedimiento de implementación del Proyecto Didáctico: Saín Alto.

1. Recuperar conocimientos previos.
2. Construir el concepto de crónica, sus características, estructura y función.
3. Identificar los tipos de crónicas.
4. Construir un rompecabezas e identificar los aspectos vistos.
5. Jugar fútbol e identificar tipo de crónica que se puede hacer con dicho momento.
6. Elaborar el primer borrador de la crónica.

FUENTE: Elaboración propia.

Los referentes previos de las y los alumnos: base de aprendizajes nuevos

El análisis de la práctica docente es tomado como una herramienta que permite se reconozcan aspectos positivos y negativos ejercidos durante el trabajo frente el aula. Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y alumnos, dirigidos a objetivos determinados y al conjunto de actuaciones que indiquen en el aprendizaje (García, 2008).

Es fundamental que se reconozca que, las prácticas llevadas a cabo, se plantearon con el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo en las y los estudiantes, con la intención de que se reconociera la importancia del trabajo por proyectos didácticos desde tomar en cuenta los conocimientos previos de los educandos, a partir de una situación problema.

A continuación, se muestra las tablas 3 y 4 que exponen las situaciones problemas realizadas en cada práctica social de lenguaje:

Tabla 3. Primer Situación Problema.

El periódico de Atlacomulco desea publicar en una de sus secciones un texto acerca de la influencia de los medios de comunicación en la sociedad, pero no sabe de qué forma escribir un texto en el que informe, narre y muestre una investigación acerca del tema. Sin embargo, tiene claro que una noticia no le ayudaría, ya que esta suele ser muy corta y no tiene la función que el plantea de informar, narrar e investigar. “¿Qué tipo de texto elaborarías para publicar en un periódico? A partir de tu respuesta elabora el borrador del tipo de texto que seleccionarías para dar a conocer la influencia de los medios de comunicación”.

FUENTE: Elaboración propia.

Las diversas situaciones problema permitieron recuperar los conocimientos previos que poseen los alumnos, dando pauta a que “un aprendizaje es tanto más

significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido” (Coll, 1988, p. 50).

Tabla 4. Segunda Situación Problema.

“Elaborar un texto en el cual se vean implícitas las imágenes que se muestran pegadas en el pizarrón”. Se trataron de imágenes alusivas al balompié. Fueron tres, que iban de la formación de un equipo, un juego y finalmente la obtención de un campeonato

FUENTE: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se logró que las y los alumnos problematizaran y se pusieran a pensar, qué tipo de texto podrían elaborar. Para el caso del reportaje, señalaron cuatro modalidades: reportaje, noticia, texto informativo y texto argumentativo. Cabe mencionar, que en la rúbrica se identificó, si sus respuestas eran adecuadas, pero no correctas. Esta forma de evaluar es congruente con la intención de conocer y recuperar lo que el estudiantado sabe en torno al reportaje, por tal motivo, se aceptaron sus respuestas, para que a partir de esa información, generar otras actividades que los remitiera al contenido del libro de texto.

Sin embargo, con respecto a la situación problema que se les planteó en la segunda práctica, se obtuvo como resultado que las y los alumnos elaboraran como texto una crónica, una descripción de las imágenes y una historia a partir del referente que se obtuvo del libro de texto. Al conjuntar conocimiento previo e información del contenido escolar con las actividades que ya se tenían contempladas dentro del proyecto didáctico, contribuyó a que se lograra un aprendizaje significativo, esto es, el apego a la secuencia de actividades redundante en la construcción de un conocimiento nuevo por el alumnado, en consecuencia, el cierre de la secuencia didáctica.

Resultados e interpretaciones de las crónicas y los reportajes

El proyecto didáctico es un tipo de trabajo relevante que se ejerce en la asignatura de Español. El trabajo por proyectos es adecuado para esta asignatura, ya que las y los estudiantes se involucran y lo realizan en distintas etapas (Canedo, 2013). Dicha metodología favorece el uso de diversas actividades que brindaran la oportunidad a los chicos de desarrollar varias habilidades, como lo es la de la escritura, la lectura y la oralidad:

La Lectura y la escritura con sentido y significado, se realiza para determinarla como estrategia pedagógica y que se convierta en una herramienta didáctica donde se articule la lúdica, la participación y la integración para generar aprendizajes significativos, donde el maestro en formación sienta goce y placer en el desarrollo de las actividades propuestas dentro y fuera del aula de clase (Valverde, 2014, p. 72).

Tales actividades, que son muy recurrente en el aula de clases, son una estrategia que, si se sabe aplicar de acuerdo al contenido y los intereses del alumnado, se pueden lograr los aprendizajes significativos. El contenido del reportaje se implementó en una actividad en la que ellos tenían que leer, tanto una noticia como un reportaje.

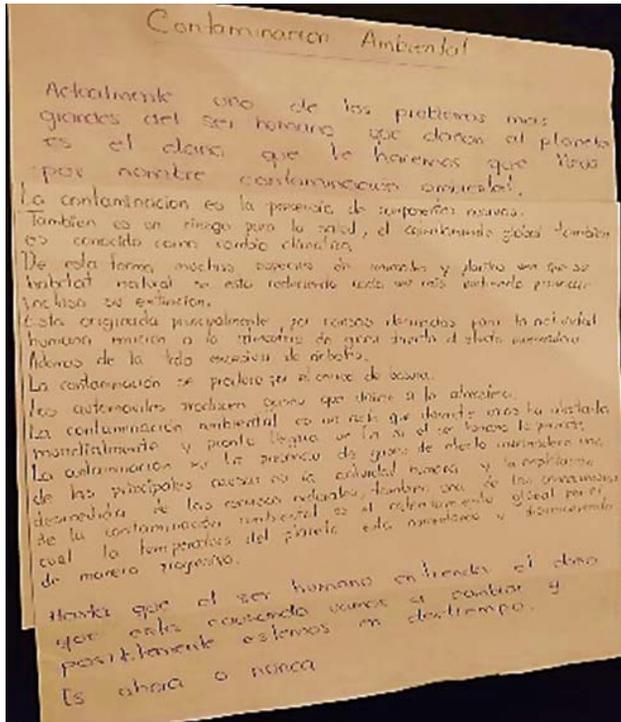
Partiendo de tal punto, se identificaron los siguientes aspectos que ya habían sido construidos en las primeras clases de trabajo que se tuvo con los chicos. Estos son: identificar el texto que corresponde a la noticia y el del reportaje, identificar la estructura del reportaje, discurso directo o indirecto que utiliza el reportaje, persona gramatical en la que está el reportaje y hechos, opiniones y argumentos que se identifican dentro de los párrafos.

Con respecto al contenido de la crónica, se buscó implementar actividades más grupales. Como se mencionó en la caracterización, las y los jóvenes son más productivos al momento de estar en equipo o construir sus conocimientos de forma grupal, por lo cual se planteó primero reconocer aspectos de forma grupal y después de manera individual, esto para que pudiera identificar sus aprendizajes. Las actividades fueron: identificar los tipos de crónica de acuerdo con el concepto y la imagen correspondiente, identificar la estructura de la crónica, persona gramatical en la que se redacta una crónica y verbos que se utilizan.

Dichos aspectos permitieron al estudiantado que, a través de la lectura y lo procesual, realizara una reflexión de la lengua. Por ende, que se identificara si lo que ya fue visto les es significativo, con la intención de que pudiera adentrarlos en lo que se tiene como concepto del tema a trabajar; y que manipularan ya sea los reportajes o crónicas según sea el caso, para que ellos después fueran capaces de crear su propio texto.

Así, como se menciona de la lectura y la escritura cual fuente de producción, la muestra de una elaboración de cada contenido que se trabajó, en la se reflejara cómo el proceso de escritura es una herramienta generadora de aprendizajes, pues se trata de que los alumnos puedan “descubrir el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37).

Figura 1. Ejemplo de reportaje.

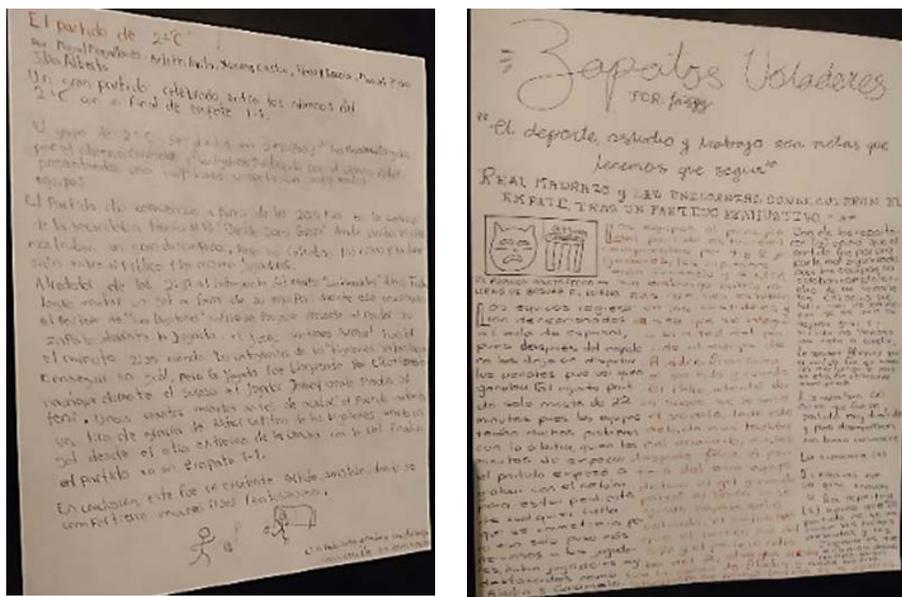


FUENTE: Elaboración por parte de un alumno, El Oro.

La figura 1 muestra una producción de un equipo de alumnos del municipio El Oro. Se puede observar cómo la lectura y la escritura les permitió generar un primer borrador, en las que si bien, se observan algunas deficiencias, sin embargo, se toma en cuenta que este es un proyecto diseñado para quince días y el cual fue abordado por la docente en formación Lizbeth en un lapso de cuatro días.

Se consiguió identificar que falta poner las fuentes de dónde sacaron los conceptos que muestran los jóvenes, para que tenga más validez. Es un texto demasiado corto, en donde puede verse que falta más investigación para que pueda ser un reportaje. Sin embargo, se pudo lograr la reflexión y un aprendizaje significativo en el que las y los alumnos distinguieron una noticia de un reportaje y reconocieron que, el reportaje implica una investigación profunda en la que deben adoptar una postura con respecto al tema. Todo ello para poder escribir algunos hechos, opiniones y argumentar en aras de que tenga validez lo que están escribiendo.

Figura 2. Ejemplo de crónica.



FUENTE: Elaboración por parte de un alumno, Saín Alto.

En el caso de la figura 2 se da muestra de dos ejemplos de crónicas realizadas por las y los estudiantes de Saín Alto. Asimismo, se hace mención que los borradores de las crónicas que ellas y ellos realizaron no están completos, además de que se observan dos tipos de redacción que utilizan los jóvenes.

De esta forma, se puede ver cómo en la segunda producción de la crónica, el equipo muestra un orden de los momentos que se vivieron en el partido, así como también se ven implícitos los tiempos marcados en los que sucedieron los acontecimientos, además de que les dan nombre a los equipos, esto con la intención de que la narración cobre más sentido al momento de leerla. Sin embargo, también es muy evidente cómo, a pesar de que los dos equipos vivieron el partido, lo perciben diferente y le dan más realce al acontecimiento de que se le salió el zapato a uno de los jugadores.

A través de las producciones que se dan de un contexto a otro, se puede percibir cómo los estudiantes desarrollaron un proceso de aprendizaje significativo si se hace de acuerdo a sus intereses. A su vez, se logra ver que sus primeros borradores son pertinentes para el logro de la práctica social de lenguaje. No obstante, es muy axiomático que las producciones realizadas por los jóvenes de Saín Alto son más adecuadas, pues dejan ver un trabajo más colaborativo, borradores más

completos y de los cuales se pueden hacer ciertas correcciones y quedarían muy bien para que fueran publicadas ante el periódico escolar.

Logra por lo demás observarse el proceso de mediación por parte de la docente que generó la práctica con las y los jóvenes, ya que no sólo implicó una enseñanza, sino que esta se formó en generar un proceso de construcción de reflexión del conocimiento de los estudiantes, en la que se identificó cómo el tomar en cuenta desde un primer momento lo que saben del contenido fue relevante para la realización de una producción escrita.

Dicho proceso que se llevó a cabo, no sólo impactó en el aprendizaje que construyeron los alumnos, sino el cómo una clase que busca cobrar sentido debe basarse en que el estudiante sea el principal en reconocer lo que ya sabe. Esto permite que él tenga la necesidad de querer aprender más a partir de problematizarse.

Conclusiones

Finalmente, con todo lo que se abordó dentro de este trabajo de proyecto didáctico, se logra identificar cómo se obtienen aprendizajes significativos en las y los estudiantes de secundaria. A través de tomar en cuenta el enfoque del Español, se obtiene que participen de forma oral en las clases, lean diversos artículos que los ayuden a tener un conocimiento con respecto al reportaje y la crónica. También que, con la escritura, se expresen y puedan plasmar sus aprendizajes, en donde se observa cómo interpretan la información y reflexionan ante ello.

Asimismo, todo el proyecto didáctico giró en torno a reconocer los referentes previos del alumnado, esto siendo de gran ayuda, pues permite tener en claro cuál será la meta, el objetivo que se desea llegar y así cobren sentido las actividades que se plantean. Si bien, esto fue fundamental para el logro de los primeros borradores de los productos de las y los educandos, también se reconoce lo importante del trabajo por proyectos didácticos, que lo planteó con la intención de que las y los estudiantes por sí solos fueran reconociendo lo que sabían y, por ende, que construyeran sus nuevos conocimientos.

Así, con ello, a pesar de que no se logró culminar el proyecto y por ende, las producciones no fueron completas con las y los estudiantes del municipio El Oro, se logra identificar que las y los jóvenes muestran un discurso directo, las principales partes de la estructura y se muestra una funcionalidad del tema de su interés. Cabe mencionar que, sin embargo, se logra ver cómo, a diferencia de las y los jóvenes de Saín Alto, sí logran hacer completas sus producciones de las crónicas, aunque no finalizar el proyecto, pues son capaces de identificar la estructura, hacen un texto narrativo y con una secuencia cronológica.

Estos logros fueron obtenidos a través de las participaciones que le generaron de forma grupal y en la que se logró aprender a través de la ejemplificación y la manipulación. Dejando de lado una enseñanza tradicional, pues se buscó dejar de lado la escritura y la lectura como fuente de sólo retener información, y en ese proyecto se vio un reflejo de su nuevo conocimiento, sus intereses y bajo los referentes previos que se obtuvieron.

Referencias

- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.
- Galaburri, M. (2006). La evaluación del proyecto diseñado. En Díaz, C., Zamudio, C., García, L., Lepe, E. & Quinteros, G. (comp.), *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. Reforma de la Educación Secundaria (pp. 47-54). México: SEP.
- García, B. et al. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 10, pp. 179-208.
- Giraldo, C. (2015) La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, Vol. 22, Núm. 38, pp. 39-58.
- López, J. A. (2009) La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Enseñanza*, pp. 1-14. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf
- Miras, M. (2004). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C., Marín, E., Mauri, Te, Miras, M., Onrubia, J., Solé, I & Zavala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-67). Barcelona: Graos.
- Montero, A. (1993) *El enfoque constructivista de Piaget*. Barcelona: UAB.
- Rodríguez, P. M. L. (2004) *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de Educación a Distancia (CEAD).
- SEP (2011) *Programa de estudios de español. Guía para el maestro*. Ciudad de México: SEP.
- Torres, A. (2015) El trabajo didáctico por proyectos. *Milenio. Apuntes pedagógicos*. Recuperado el 23 de junio de 2019, de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/el-trabajo-didactico-proyectos>.
- Valverde, Y. (2014) Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 71-104.

9

Educación histórica: un modelo adaptable a las políticas educativas. El caso en una secundaria del estado de Zacatecas

*Jesús Domínguez Cardiel
Juan Manuel Muñoz Hurtado
Damaris Guadalupe Gámez Medrano*



Introducción

Durante gran parte de la historia posrevolucionaria de México, las políticas y reformas educativas han respondido a las necesidades y a los objetivos de quien mantiene en su poder la banda presidencial. Es por ello por lo que los desfases y trasposiciones de planes y programas de estudio en un mismo periodo lectivo se han vuelto un asunto común y problemática en la cotidianidad escolar, que tiene que resolver el profesorado frente a grupo. Las y los docentes hacen adaptaciones a sus planeaciones para seguir el modelo y el enfoque de cada plan, y sobrevivir a los procesos administrativos.

Para el caso de la enseñanza de la Historia en nivel básico, un sector del profesorado y del estudiantado normalista, han optado por seguir el Modelo de educación histórica; pues resulta metodológicamente adecuado para atender las necesidades de cada plan, es decir, se adapta a los requerimientos y ayuda en la obtención de los aprendizajes esperados a los que están sujetos las y los profesores y alumnos y alumnas de educación obligatoria.

En este sentido, esta investigación aborda la utilización del Modelo de educación histórica con el objetivo de mostrar que, independientemente de los contextos y los planes de estudio de las escuelas secundarias, puede ser utilizado para allanar el camino y realizar una actividad docente con mayor destreza en favor de la formación histórica de los y las alumnas de secundaria.

En este capítulo, como primer punto, se exponen los empalmes que existen en la actualidad con respecto a los planes de estudio 2011 y 2017, los cuales permanecen vigentes, pues de esta manera es posible identificar los problemas a los que se enfrentan los y las docentes de secundaria. Posteriormente, se habla un poco acerca de lo que metodológicamente ofrece el Modelo de educación histórica, para finalmente mostrar, su implementación desde el estudio de caso de alguna secundaria del Estado de Zacatecas.

El presente texto se basa en la metodología cualitativa, la cual dentro de las Ciencias Sociales analiza los fenómenos educativos “ponderando las perspectivas de interpretación de los sujetos de estudio, lo cual nos permite trascender visiones que poco profundizan en las lógicas de interacción y significación que generan una fisonomía de las problemáticas educativas de los sujetos de acción” (Figueroa, 2014, p. 10).

De esta manera, lo que se intenta es que mediante la citada metodología, se logre analizar la interacción entre los planes de estudio, las y los docentes y el estudiantado, en este caso, de nivel secundaria, en otras palabras, explicar desde “la concreción de los procesos aplicables para llevar a cabo la investigación, partiendo de la relevancia de

identificar las formas propias de expresión y comprensión de los fenómenos educativos vividos por parte de los sujetos de estudio” (Figueroa, 2014, p. 16).

El objetivo principal de la investigación es contrastar y verificar cómo la educación histórica ha sido adaptada en los planes de estudio 2011 y 2017, es decir, la manera en la que los gobiernos que impulsaron los mencionados planes, han utilizado esta metodología de enseñanza histórica en las escuelas secundarias. Por ello y para hacer la verificación se recurrió a un estudio de caso en alguna escuela secundaria del Estado de Zacatecas, ya que, precisamente en esos espacios es en donde se pueden hacer comparaciones para confirmar el uso de la metodología de Educación histórica, del aprendizaje situado y de la cualitativa.

Políticas educativas en vigor en la educación secundaria

En la actualidad, es decir, en el ciclo escolar 2019-2020, se encuentran dos Planes y Programas de Estudio para nivel secundaria que están vigentes, el 2011 y el 2017. Los dos, son políticas que supervivientes de una anterior administración nacional, el primero del periodo gubernamental de Felipe Calderón, mientras que el segundo del interregno de Enrique Peña Nieto, sin embargo, aunque ambos tienen similitudes, también manejan diferencias que son las que generan desconcierto entre las y los profesores del nivel de secundaria.

Entonces, el Plan 2011, para la enseñanza de la Historia, como enfoque maneja que el alumnado de este nivel reconozca las relaciones de cambio, la multicausalidad, simultaneidad, así como la relación entre el pasado, el presente y el futuro, para lograr la explicación del tiempo y del espacio con estrecha relación de los hechos y procesos de la historia de México y del mundo (SEP, 2011). Por supuesto, es evidente que se trata de una forma de enseñar y aprender la historia acorde a las necesidades de los nuevos y nuevas estudiantes.

Asimismo, lo que se pide para las y los educandos es que:

[...] analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado”, de igual manera que “analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado (SEP, 2011, pp.14-15).

Con ello, además de fortalecer el conocimiento fáctico de la historia, se pretende que las y los estudiantes de secundaria integren los conocimientos históricos en su vida diaria, pues de manera crítica es posible interpretar los acontecimientos con mayor valor en la vida presente.

Finalmente, el Plan 2011, busca que mediante el uso de la anterior conceptualización, que en realidad se basa en la metodología de la Educación Histórica; los y las estudiantes logren reconocer a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, de tal manera que adquieran un sentido de identificación nacional, asimismo como ciudadanos del mundo; además, se busca que “propongan y participen con acciones que favorezcan una convivencia democrática con el objetivo de contribuir a la solución de problemas sociales” (SEP, 2011, p. 14).

En cuanto al Plan 2017, se refiere, tiene como enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la historia lo siguiente: “una historia formativa en la que se analice el pasado con la meta de encontrar explicaciones para el presente, pero sobre todo entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias” (SEP, 2017, p. 162); lo que resalta, es que este Plan invita a lo que nosotros más adelante hacemos, es decir, utilizar los conceptos de segundo orden, de manera implícita.

Por otro lado, también resulta interesante observar que se busca el:

[...] desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales. Es importante mencionar que el desarrollo del pensamiento histórico favorece en los estudiantes la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos. Para ello se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas (SEP, 2017, p. 162).

Lo interesante en esta propuesta, es que se incluyen otros conceptos tales como: las situaciones problemáticas y la vinculación de los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales; es decir, se fomenta el reconocimiento y aceptación de las diferentes manifestaciones e interpretaciones de los acontecimientos históricos, además de que utilizan los conceptos y categorías de la educación histórica, lo cual nos lleva a utilizar el aprendizaje situado.

Para Díaz-Barriga (2003), “desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (p. 3). Esta forma de enseñar tiene estrecha relación con lo que piden los planes de estudio que se mencionaron, incluso, es casi una obligación tener presentes los conceptos del aprendizaje situado para comprender lo que se pide y hacer un buen uso, tanto de la metodología del aprendizaje situado y por supuesto de la Educación Histórica.

En otras palabras, los planes también incluyen el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, el análisis de casos (case method), el método de proyectos, las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, el aprendizaje en el servicio (service learning), el trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) (Díaz Barriga, 2003). Pero, aunque existen todas las anteriores estrategias, es casi imposible utilizarlas con un solo grupo simultáneamente, pues, al menos desde la experiencia que aquí se presenta, lo más conveniente es elegir una de ellas, aplicarla, analizarla y posteriormente modificarla o continuar con su implementación.

Finalmente, en cuanto a los y las docentes se les pide que sean gestores del aprendizaje, así como los responsables de establecer vínculos entre los contenidos y los materiales educativos; los cuales, por supuesto, están cargados del enfoque que se pretende utilizar; incluso un elemento de suma importancia, es que se le da valor a los conocimientos e interpretaciones de las y los estudiantes; pues así se coloca énfasis en los contenidos históricos, se les sensibiliza y propicia el interés así como el gusto por la historia (SEP, 2017), pues se sienten partícipes de ella.

Educación Histórica: metodología adaptable

Como parte de los problemas para aplicar los dos planes de estudio para la enseñanza de la Historia; el profesorado ha buscado algunas estrategias para cumplir con los aprendizajes esperados, algunos, por su propia experiencia decidieron utilizar el mismo modelo para los dos planes; otros más encontraron la solución a través de la aplicación de didácticas similares, sin embargo, hubo otros, que simplemente continúan con las mismas estrategias anquilosadas de siempre.

Las estrategias de estos últimos, se inscriben en una metodología tradicionalista, la cual no permite diferenciar las exigencias formativas nuevas del estudiantado y aplican sistemáticamente resúmenes, cuestionarios y videos; sin que estos representen un aprendizaje significativo para el alumnado; debido a que la naturaleza de esos recursos, se inclinan a lo memorístico, dejando de lado, que la historia debe ser formativa, esto es, el enfoque que contribuye “a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos. Además, aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro” (Magallanes, 2011, p. 155).

Por otro lado, en el Centro de Actualización del Magisterio, a través de la preparación y estudio de los distintos enfoques, se ha comprobado que al utilizar el Modelo de la educación histórica, es posible allanar el camino y mejorar la

práctica docente; así como la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes, en otras palabras, esta metodología sirve y se adapta a las necesidades y requerimientos de los dos planes; pues aunque hay atisbos de la educación histórica en los planes, resulta indispensable aplicar correctamente la metodología para que sea de utilidad, tanto para la planta docente de historia como para la población estudiantil.

En este sentido, la educación histórica nos invita a

[...] repensar teóricamente los procesos que en el pasado hicieron parte de lo que se conoció como “enseñanza de la historia”: “didáctica de la historia”, “aprendizaje de la historia” o “historia escolar”. Ello implica cuestionar si el centro de la educación deben ser los procesos de aprendizaje, más que la tarea de “enseñar”; la didáctica de la disciplina más que la “didáctica en general”, como procedimiento de transmisión de contenidos (aun cuando este sea sofisticado); el desarrollo autónomo, más que la heteronomía; el pensamiento abstracto, más que la mecanización y la reproducción (Arteaga, 2014, p. 120).

Por tal razón, la utilización de la educación histórica, representa para los y las docentes que la conocen, que la manejan y que la implantan en sus aulas, un modelo adecuado para cada situación; pues los conceptos que se desarrollan con esta metodología combinan el saber científico con el pedagógico, de suerte que las y los estudiantes de secundaria; aun sin darse cuenta, adquieren los conocimientos que vienen asignados en los planes, además de que se desarrolla su pensamiento crítico y dan importancia al significado histórico de los procesos que se desarrollan en clase; además, con el uso del aprendizaje situado y la historia formativa se puede complementar la enseñanza propuesta en los Planes y aumentar el nivel de aprovechamiento de las y los alumnos.

Asimismo, la Historia “no se aprehende de manera ‘natural’ o espontánea, sino mediante ejercicios de abstracción [...] las investigaciones realizadas hasta hoy, el pensamiento histórico en estricto sentido solo puede ser el resultado de trayectorias educativas de mediana y larga duración” (Arteaga, 2014, p. 123); es decir, se busca y pretende que los estudiantes de secundaria comprendan procesos que abarcan periodos largos de tiempo.

La fragmentación de los contenidos de historia, genera desconocimiento y poca comprensión de los hechos en su debido contexto; además de que aísla los hechos, provocándose una percepción de distanciamiento histórico entre lo que aconteció en Europa o en otras partes del mundo, por lo tanto, la historia nacional y la mundial no tenían, o al menos no en las representaciones de los y las estudiantes, relación alguna.

Entonces, para que los y las maestras de secundaria logren utilizar la metodología de la Educación Histórica deben diferenciar los conceptos de primero y segundo orden, categorías organizadas por Belinda Arteaga (2014). Entre los primeros se encuentran conceptos tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante” (p. 125) y un largo etcétera, sin embargo, todas estas representaciones deben situarse en un contexto y tiempo específico, pues con ello se dota de valor y referencias concretas, es decir, se analiza el contexto político y social.

Por otro lado, los conceptos de segundo orden son nociones que brindan herramientas para la comprensión y manejo de la historia, según Belinda Arteaga (2014), son los siguientes: “tiempo histórico (espacio- tiempo, procesos, actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía” (p. 126). La combinación pedagógica entre los conceptos de primero y segundo orden, darán al maestro o maestra de secundaria, las posibilidades para que las y los estudiantes comprendan y manejen la historia desde las nuevas perspectivas.

En este sentido, los planes que maneja la SEP contemplan directamente el uso de estos conceptos, pero no se les indica a las y los profesores como deben utilizarlos, lo que origina desconocimiento y su poca o nula utilización; por lo tanto, la metodología se adapta, pues recupera los aprendizajes esperados y el enfoque que se le da a la historia oficial.

Cabe señalar, que es de suma importancia que el maestro o maestra de secundaria maneje con gran habilidad el encuadre teórico y metodológico de la Educación Histórica, pues debe generar en los y las estudiantes de secundaria el manejo de ambos grupos de conceptos (primer y segundo orden); sin embargo, no deben ser llamadas así durante la clase, es decir, se debe crear la estrategia para que el conocimiento sea generado sin que los estudiantes lo perciban directamente, con ello se busca que los conceptos de segundo orden no sean mencionados y que simplemente con su uso y preguntas adecuadas adquieran el manejo de los conocimientos.

Adecuaciones para lograr los aprendizajes esperados durante el empalme de dos planes: caso Zacatecas

La coautora del presente texto desarrolló su último año de educación inicial, dentro de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia en el Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas en el año 2019-2020; en ese periodo realizó jornadas de prácticas intensivas por espacio de un mes, alternando con otro mes en su centro educativo de origen, es decir, el CAM. En estos

lapsos, suceden cosas interesantes y pertinentes en las cuales se puede utilizar y aprovechar la Educación Histórica; en ese sentido aquí se presentan algunos ejemplos exitosos al aplicar la metodología que en líneas anteriores se mencionó.

Es así que las prácticas educativas que se realizan en la secundaria del Estado de Zacatecas, se apegan a las finalidades educativas que dictaminan los planes y programas, que en este caso es el plan 2017, es decir, Aprendizajes Clave, y el Plan 2011, en los mencionados programas se señalan aspectos importantes que los maestros y las maestras deben considerar para saber de manera precisa la forma en la que se diseñarán las propuestas didácticas reflejadas en las herramientas de enseñanza.

Es importante indicar que, la Educación Histórica, como herramienta de enseñanza es flexible, se adapta acorde al contexto y a las necesidades intelectuales específicas de las y los alumnos, así como también se toma en cuenta la forma en la que aprenden, se adecúan las actividades diseñadas acorde al nivel en el que se está trabajando; también se consideran las problemas sociales, económicos y psicológicos que engloban al estudiantado.

Con base en estos aspectos, la herramienta se adecúa para atender sus necesidades y por ende cumplir los aprendizajes esperados de las temáticas. Sin embargo, uno de los mayores retos que enfrentan los maestros y maestras de secundaria, es el encuentro entre dos planes y programas, ya que como anteriormente se menciona, tienen similitudes; pero también diferencias que repercuten en el diseño de esta herramienta, en las actividades de enseñanza y en la Educación Histórica, pues en ambos planes se agregan o eliminan aspectos importantes que se deben considerar para obtener un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Es así, que, en el acuerdo de la Nueva Escuela Mexicana, se especificó que para el ciclo escolar 2019-2020, en el nivel Secundaria; primero y segundo grado, trabajaran con el Plan 2017 y, tercer grado, con el Plan 2011; en el acuerdo se refleja el empalme entre estos dos planes, que hacen la labor docente más complicada y compleja.

Entonces, con base en el Plan y programa 2017 y la Nueva Escuela Mexicana (2019), que entró en vigor con el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se comenzó a diseñar el proyecto didáctico para segundo grado e iniciar la práctica del servicio social en una escuela del Estado de Zacatecas; en el cual tiene un referente complejo, ya que para la mayor parte de los grupos que conforman esta institución, no es de su agrado la asignatura de Historia y por ende se encuentra en un nivel medio en el índice de reprobación.

Es por ello, que al inicio del ciclo escolar a las y los alumnos se les aplicó un instrumento para obtener un diagnóstico, el cual llevó por nombre “Empatía

histórica”; dicho instrumento contenía preguntas relacionadas con la materia, los gustos por esta asignatura y lo que les llama la atención de ella. Así pues, el maestro encargado del grupo y la practicante asumieron una noción de cómo enseñar la asignatura. A partir de dicha investigación se hizo un plan de trabajo y se estructuró la planeación y secuencias didácticas, conjuntando los planes y programas, así como las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana las cuales son; “crear una escuela con educación democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, plurilingüe y de excelencia” (SEP, 2019, p. 10).

Pues bien, entre estos planes y sus exigencias, se adecuó la planeación y las actividades diseñadas para llevar a cabo un aprendizaje significativo en las alumnas y los alumnos de la secundaria; así como también el cumplimiento de los aprendizajes esperados, por ende, en las actividades se planteó el uso de fuentes primarias y secundarias, hállese de fotografías, documentos, códigos, noticias, cartas, visitas a museos, etcétera; en el caso de las fuentes secundarias, el uso de revistas, libros, videos, canciones, solo por mencionar algunos recursos que se utilizaron durante la práctica.

La introducción de recursos primarios y secundarios mantiene estrecha relación con el Modelo de la Educación histórica y del aprendizaje situado. Cabe señalar que por sí mismo, estos recursos no provocan el cambio. La manera en la que se imparte la asignatura y los recursos que se utilicen en ella influyen en la generación del gusto y el interés por la historia, aunado a ello, las distintas dinámicas y los juegos lúdicos que se pueden aplicar en la materia.

Durante las jornadas de prácticas se aplicaron una serie de estrategias, se utilizaron las diversas fuentes históricas, que de cierta manera ayudaron a crear esa empatía por la historia, puesto que en un principio, al estudiantado no les interesaba en su totalidad la asignatura, y no le encontraban sentido alguno. Para comprender los procesos históricos, resulta necesario analizar temporalidades; pero también, recurrentemente, se utilizan cuestionarios, debates, uso de libros, investigaciones, líneas del tiempo, entre otras estrategias que ayudan a la comprensión de un hecho histórico; pero que a un alumno de secundaria les parecen “aburridas y monótonas”; pues como lo menciona Belinda Arteaga (2014), demuestra “la poca utilidad de una historia, fundada en la reproducción de datos, la cronología y la narrativa” (p. 119) y esto implica dilemas y complejidades que las y los maestros de historia deben atender.

Sin embargo, la comprensión de los acontecimientos históricos y el análisis puede llevarse a un ritmo parecido a la reproducción de datos; pero dándole un sentido significativo, como por ejemplo al comparar un hecho histórico con su vida cotidiana, para que de esta manera le encuentre sentido y además de ello, que el alumnado se sienta parte de la historia; tal y como sucedió en la clase de

segundo grado, grupo “A”, que para reflexionar acerca del impacto cultural que se derivó a partir de la llegada de los españoles, la docente practicante ejemplificó este choque cultural con platillos gastronómicos típicos de México.

En dicha clase sucedió lo siguiente:

7 de octubre de 2019, 2ºA.

Ma:¹ Muchachos vamos dándole agilidad a este tiempesito que nos queda, pues se recortó el tiempo por honores a la bandera.

Ao: ¡No maestra al cabo ya se va a acabar!...

Ma: No, miren mejor le avanzamos lo que podamos para que no se les junte tanto trabajo, es mejor darle agilidad, saquen sus libretas y anoten lo que está aquí anotado /la maestra señala el papel bond donde están anotados el tema y el aprendizaje esperado/

Ao: ¿Nada más eso maestra? /los alumnos acatan la indicación y anotan en sus cuadernos el tema y aprendizaje esperado/.

Ma: ¡Listo! Bien muchachos qué dice el aprendizaje esperado /una alumna levanta la mano/

Ala: Yo maestra, dice reflexiona la relación que existe entre la historia nacional y la historia mundial.

Ma: Entonces, ¿qué es lo que tenemos que hacer? /la docente les pregunta a los alumnos señalando a la palabra reflexión/

Ao: Reflexionar...

Ma: Así es, tenemos que reflexionar porqué la historia nacional se relaciona con la historia del mundo y por eso, yo les quiero preguntar a ustedes y quiero que piensen y analicen lo siguiente: ¿qué habría pasado con nuestra historia si no hubieran llegado los españoles a estos territorios? A ver piénsenle.

/algunos alumnos levantan la mano para responder a la pregunta/

Ma: A ver joven, ¿cuál es su opinión al respecto?

Ao: No hubiéramos existido.

Ma: O sea... ¿cómo? Si de existir ya existíamos la cuestión es si la historia se modificó a raíz de que los españoles llegan o todo siguió igual.

Ao: A no, entonces no, pues la ropa y la comida cambió.

Ma: ¡Sí! exactamente a ver qué más /la maestra pregunta a los alumnos/

Ao: /Alumna levanta la mano/ ¡Yo maestra! Yo pienso que el lenguaje cambió y pues tuvo que ver la llegada de los españoles.

Ma: Exactamente /la maestra escribe en el pizarrón las ideas de los alumnos/ estas ideas vayan anotándolas en su cuaderno para darle agilidad a

¹ En las escuelas normales se utiliza esta metodología para realizar auto registros, los cuales sirven para analizar y autoanalizar las prácticas de los docentes en formación. La nomenclatura para identificar a la maestra o maestro es Ma o Mo, según el caso y para los alumnos y alumnas Ao y Aa.

la clase.

Ao: La comida cambió maestra.

Ma: Sí lo mencionaban hace un momento, imagínense ustedes un “pozolito”, ¿qué contiene la receta del pozole? /alumnos participan y dicen los ingredientes del pozole/

Ma: A ver chicos, tranquilos, de uno por uno, tú /la maestra señala a un alumno/ dime un ingrediente.

Alo: El chile.

Ma: Bien otro. /maestra señala a otro alumno/

Alo: La carne, ya sea pollo o res.

Ma: Si notan que con tan solo estos ingredientes, ya se puede notar la mezcla de cultura, este choque que se dio a raíz de que los españoles llegan a conquistar el territorio. Fíjense, el chile y la carne dos combinaciones que surgen a raíz de este acontecimiento, pues la carne, las reses provienen de Europa y pues el chile es originario de este territorio. Hay productos de Europa que los podemos encontrar en los platillos típicos de México, si se dan cuenta de este impacto; así que cada vez que se coman un pozolito, un pedazo de carne asada en un taquito con guacamole; verán esta mezcla culinaria en estas culturas fusionadas, o ver esa mezcla con un simple pan, ya ahí vemos el huevo, la leche, la harina, el azúcar, si ven como existe esa mezcla miren... con unos simples platillos ya reflexionamos este acontecimiento (Autorregistro, G.M.D.G, 7/10/2019)²

Entonces, ¿para qué estudiar historia?, pues bien, la finalidad de estudiar historia es para comprender el presente; ya que todo presente se entiende desde el pasado, además de ello, por medio de esta disciplina, es posible ayudar a las y los estudiantes de secundaria, a comprender su herencia y sus raíces culturales; así como generar conciencia de la pluriculturalidad, aceptar y tolerar al otro y poner en práctica los valores de convivencia, a la vez que, de manera implícita, se desarrollaron los conceptos de segundo orden, empatía, simultaneidad, cambio y permanencia y causalidad; elementos contenidos en la Educación Histórica.

Aunado a esto, muchas y muchos alumnos no comprenden aún la importancia de la historia como una herramienta para su vida cotidiana y mucho menos como una materia escolar importante. Es por eso por lo que es sustancial que a los educandos se le genere conciencia de la importancia de la historia y se interese por la asignatura, además de comprender que la y el maestro es solo un vínculo del conocimiento.

La y el docente, es quien estimula el saber en el alumnado, le ayuda a conse-

² Las iniciales son para referirse a Damaris Guadalupe Gamez Medrano.

guiarlo a través de estrategias adecuadas esto para un fin común; generar en él o ella, competencias para la vida, como por ejemplo: la resolución de problemas, a prepararlo para un desempeño eficaz en situaciones complejas, a actuar creativamente y a tomar decisiones, y sobre todo borrar la percepción negativa que tienen por la asignatura y hacerles entender que, sí, en efecto tiene una utilidad importante.

Contraste y resultados

Después de revisar los planes que se utilizaron en el ciclo escolar 2019-2020, en nivel secundaria, se confirma que en realidad, si se utiliza la metodología del aprendizaje situado con especial énfasis en la Educación Histórica; con estos enfoques, el profesorado deja de preocuparse sobre la manera en cómo deben llevarse a cabo las clases, pues, ambas metodologías son correctas y se complementan para dar solución a las cosas diferentes que piden las distintas políticas educativas.

En ese sentido, aplicar la Educación Histórica y el aprendizaje situado, es conveniente, pues según los aprendizajes esperados de cada plan, resulta posible combinarlos y llevar a buen término las clases y sobre todo que los estudiantes logren un aprendizaje significativo. Por lo tanto, para verificar la utilidad de la Educación Histórica como metodología adaptable, conviene recordar que de los conceptos de segundo orden se utilizaron, la empatía, simultaneidad y cambio, y permanencia; a la vez que, mediante el pequeño estudio de caso que realizaron los y las estudiantes de secundaria, comprendieron y dieron uso a sus conocimientos históricos. Finalmente, ahora, al menos los y las estudiantes de una secundaria de Zacatecas, ya perciben a la historia de manera útil y dejaron la idea de que es una acumulación de datos sin sentido y articulación alguna.

Conclusiones

Se puede decir que, generar las condiciones del ambiente adecuadas para la enseñanza, el maestro debe facilitar el aprendizaje o la adquisición del conocimiento a las y los alumnos, por medio de una diversidad de estrategias y, dinámicas, entre otros factores que pueden facilitar las exigencias de la educación histórica. Sin embargo, existe un sin fin de aspectos que la y el docente de historia debe considerar para llevar a cabo la enseñanza de la asignatura.

Destacan despertar el gusto por la materia, tomar en cuenta la más importante de las herramientas de ese proceso de construcción de aprendizaje, que son los

planes y programas 2011 y 2017, que dictan los aprendizajes esperados, los aspectos curriculares y lo que se pretende lograr en el alumnado; los cuales deben ser considerados por el profesorado en el diseño de una herramienta de enseñanza.

En este apego a lo que dictan los Modelos educativos, está el reto de que la y el docente no sea solamente operador del currículo oficial, sino que sea un agente de cambio social desde la asignatura que imparte, en este caso, Historia, que convoca a formar en el pensamiento y conciencia histórica.

Referencias

- Arteaga, B. & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios para la formación de maestros de Educación Básica, *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, pp. 110-140.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación, ciclo escolar 2019-2020*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP.
- Díaz B., F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5. Consultado el 21 de marzo de 2020 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Magallanes, M.R. (2011). Enseñar historia: reflexión y escritura de una didáctica renovada en educación básica en Zacatecas. En González & Magallanes, M. R. *Teoría y Metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. México: Ed. Pictographia.
- Figueroa, D. (2014). Introducción. En Figueroa, D. (coord.) *Metodologías cualitativas en la educación*. México: Universidad de Ixtlahuaca CUI.
- Gamez, D. (7/10/2019). Autorregistro de Damaris Guadalupe Gamez Medrano.

10

Construye-T: el cuento como estrategia en educación ambiental. Caso: Colegio de Bachilleres de Pozo de Gamboa, 2018-2019

María Grisel Morán Reyes



Introducción

El Colegio de Bachilleres, Plantel Pozo de Gamboa, Pánuco, Zacatecas (CO-BAPOGA) pertenece al sistema de Educación Media Superior (EMS), en el cual, se establece como misión el formar ciudadanos y ciudadanas que adquieran los conocimientos de las ciencias exactas, sociales y humanitarias, es decir, una educación integral, favoreciendo al desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas dentro del trayecto escolar, para que puedan intervenir de forma acertada a las exigencias y problemáticas que le demande su entorno (Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres (MGOCB, 2010).

De manera que, la asimilación de saberes se sustenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación académica, sin embargo, la educación como proceso social e integral, también puede ser informal y, se deriva del convivio diario que tiene el ser humano en los diferentes ambientes sociales en los que se desenvuelve, esencialmente, el del hogar; en este entorno es donde ponen los cimientos de los valores y de las Habilidades Socioemocionales (HSE) que se reflejan en el actuar cívico.

Asimismo, los conocimientos se forman en el proceso de enseñanza de las diferentes asignaturas, vinculándolos a problemas reales que requieren intervención, como lo es, la crisis ambiental. El origen de esta crisis se remonta al periodo histórico de la Revolución Industrial, donde comenzó el empleo de la naturaleza, derivado de la acumulación del capital y se potenció la explotación de los recursos del medio. Por ende, el siglo XIX se comenzó a trabajar la concientización ambiental por el agotamiento de la biósfera, más aún, en los XX las catástrofes del entorno comenzaron a ser más recurrentes, procedente del sobre explotación natural (Bolaños, Ortega & Reyes, 2015).

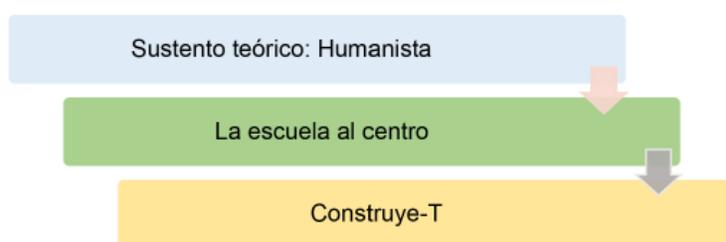
Así pues, con el conocimiento de los problemas ambientales, conjuntando a los diferentes saberes científicos, fortalecidos por la transversalidad curricular del proceso educativo, el alumnado contribuye en la resolución de la dificultad, planteándose como objetivos:

- Promover el cuidado al medioambiente, con el cambio de prácticas cotidianas bajo el principio de las tres erres (reciclar, reutilizar, reducir); por medio de la concientización en los niños y niñas de 6 a 11 años, que se encuentran en educación primaria, a través, de la lectura de cuentos.
- Fomentar el desarrollo de la creatividad enfocado a la solución de problemas.
- Motivar la promoción de los valores de respeto, compromiso, tolerancia y solidaridad, por medio, de la expresión escrita.

Aproximación teórica

Cabe hacer mención, el COBAPOA se rige en los principios de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), misma que establece la propuesta de educación correspondiente a la reforma educativa en práctica, que se sustenta en un modelo didáctico; la figura 1 representa la fundamentación de los elementos teóricos del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Figura1. Fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje.



FUENTE: Elaboración propia a partir de (Solís 2019, pp. 56-59).

En el esquema anterior, en el tercer nivel se ubica Construye-T, que es un programa de gobierno federal, que está financiado en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); dirigido a la comunidad estudiantil de la EMS, enfocado en el trabajo de las HSE que según la PNUD (2018) “son capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de su bienestar, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables” (p. 20).

El Programa establece los siguientes objetivos: primero, el mejoramiento del ambiente escolar; segundo, el de entender y manejar las emociones de las y los estudiantados; al final, establecer relaciones positivas (<https://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>). Además, en Construye-T, las HSE se dividen en tres dimensiones: Conoce-T, Relaciona-T y Elige-T, que pueden trabajarse transversalmente; el proyecto a describir se centró en la habilidad Relaciona-T. De esta manera, se favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando en el desempeño escolar y previniendo las conductas de riesgo en comunidad estudiantil, por ende, al momento de egresar se refleja en la adaptación laboral o universitaria según el plan de vida (<https://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>).

Asimismo, es de suma importancia mencionar qué dentro del sistema educativo mexicano, por primera vez, se ha incluido la educación emocional, que se deriva de las HSE dentro del currículo formal, formando parte del perfil de egreso de la EMS, como lo muestra la figura 2, que describe las habilidades a desarrollar, que incluye el programa Construye-T.

Figura 2. Las HSE y el perfil del egresado en EMS.



FUENTE: (https://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_300817.pdf, 2017, p. 2).

Metodología

Por consiguiente, la metodología empleada dentro de esta intervención en los problemas sociales-ambientales, se trabaja desde la investigación acción, que para Álvarez & Álvarez (2014), se deriva de ser “una forma alternativa de describir el tipo de reflexión étnica [lo que implica...] una solución a la cuestión de la relación entre la teoría y práctica, tal como lo perciben los profesores” (p. 21). Por ende, se reconocen las peculiaridades en la indagación de manera reflexiva para incidir en un cambio social, integrando a las personas participes en la exploración; y la acción se destina a la finalidad o intención que implica un compromiso de transformación a la mejora (Álvarez & Álvarez, 2014).

De ahí que, en la intervención planteada, que elaboró el comité escolar 2018-2019 del COBAPOGA, la estrategia empleada fue la creación de un cuento: “El pueblo mágico de Chunga”, que refleja los problemas sociales del deficiente cuidado al medioambiente; a través, de un mundo imaginario con la intención de crear el hábito de las tres erres (reducir, reutilizar y reciclar), que se emplea y promueve en el plantel. La narración fomenta los valores de: respeto, solidaridad, comunicación, amor y compromiso; además, de las relaciones familiares, sociales y escolares; inmediatamente, se le dio a conocer mediante la lectura a los grupos de la institución, posteriormente, se ejecutó en una escuela primaria del mismo contexto geográfico; la tabla 1 describe los elementos que dieron parte a la metodología.

Tabla 1. Elementos de la metodología.

Elemento	Descripción	
Herramientas	Cuento: hojas de triplay, cartulina, pinturas, plumones.	
Temporalidad	Ciclo escolar 2018-2019.	
Sujetos de estudio	COBAPOGA	Primaria Ignacio Zaragoza
	Totalidad del alumnado (373).	Grupo de Primer año turno vespertino 22 niñas y niños
Categorías de análisis	Diario de narración de lo observado. Datos fotográficos. Grabación de video de las acciones. Observadores externos.	

Fuente: Elaboración Propia a partir de (Álvarez & Álvarez 2014, p. 26).

Resultados

Para finalizar, se presentan los resultados del proyecto Construye-T: El cuento como estrategia en educación ambiental en el COBAPOGA, ciclo escolar 2018-2019, dando respuesta favorable a los objetivos planteados en la investigación; derivándose de ello lo siguiente:

Primeramente, la creación de un cuento “El pueblo mágico de Chunga” abarcó los proyectos de Construye-T de los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, el contenido de la narración participó con diferentes planteles del subsistema, en la etapa regional, obteniendo el pase como ganador a la etapa estatal.

Respecto a, el fomento de los valores, procedente del proyecto del periodo escolar 2017-2018, sigue en función por la aprobación del buzón Construye-T, en el cual, se atienden diversos problemas estudiantiles del COBAPOGA.

En cuanto, al contenido del cuento como proyecto del ciclo 2018-2019 en la institución, fue adoptado respecto al fomento del hábito de las tres erres (reducir, reutilizar y reciclar), consecuentemente, ubicaron más depósitos con el mismo objetivo por el resto de la comunidad escolar en otros lugares del plantel.

Cuento, el pueblo mágico de Chunga¹



Más allá de las montañas existe el pueblo donde vive Chunga



Es un lugar con pocos habitantes y muchas



en todos.

Chunga el niño del sombrero azul



que vivía cerca del lago; le gustaba

mucho salir a diario a correr entre los árboles y comer su fruta, sobre todo las



, pero grandes y muy rojas.

Chunga, acostumbraba a salir por las mañanas de todos los domingos a



pescar al lago



que estaba cerca de su casa en compañía de su papá, quien,

le contaba miles de historias de los peces y de muchas cosas más.

Un buen día, Chunga le dice a su papá: ¡Mira papá, ese pez es de dos colores!



. Su papá le respondió: Ja, ja, ja ¡si Chunga, es un pez extraordinario! Chun-

ga argumenta:  ¡me volteo a ver! A lo que su papá le contesta: Dicen

que cuando te voltean a ver es porque le caíste bien.

1 Autoras: Alma Jaquelin Quiñones Núñez & Janeth Azucena Ramírez Figueroa. Diseño: Karen Lizbeth Collazo Santacruz & Gustavo Gámez Rodríguez. Asesora CONSTRUYE-T: Lic. En Psicología María Grisel Morán Reyes. Directora del Plantel: M.E. Ma. Guadalupe Talamantes Sánchez. Primera edición Noviembre del 2018.

Cada domingo, Chunga aprendía algo nuevo con su papá y convertía en historias eso que había aprendido; esas historias las compartía al día siguiente con sus amigos y amigas en la escuela  . Escuchar cuentos era algo que les fasci-

naba a todas y todos los niños; ellas y ellos disfrutaban ese momento  .

Aunque, de todas las historias que Chunga les contaba, había una en especial que les gustaba más, era la de los pequeños hombrecitos y sus mujercitas que vivían al otro lado del lago cerca de su casa  .

Argumenta Chunga. —Dice mi papá que son pequeños como una  y que en su mayoría eran de color azul, porque, son los que colocan el agua para manejar correctamente la corriente del río, además, de poner los pececitos diariamente, solo que se estaban enfrentando al gravísimo problema de que ¡el agua se está acabando! poco a poco!

¡Woow!, ¡No! respondieron las y los amigos de Chunga al mismo tiempo. ¡Tenemos que hacer algo no queremos que el agua se acabe!  .

Chunga completa su exclamación con lo siguiente: Si hagamos algo, ¿qué vamos a hacer sin el agua que diariamente tomamos?, además, los peces viven allí, debemos de cuidar y valorar el agua, no dejar que se tire y ser muy precavidos de su uso. ¡Yo la cuido mucho! A lo que responden las y los amigos: yo también y yo.

Chunga también les habló de que en cada árbol frutal vivían los hombrecillos y sus mujercitas  y que ellos eran del color del fruto del árbol  .

, es decir, si el árbol daba moras sus habitantes serían morados, si el árbol era de granadas estos serían de color carmín, de esta manera, había muchos colores de duendecillos.

¡Órale, Chunga!, ¡que chido!



Al día siguiente el sol era muy caluroso y Chunga despertó, se levantó y alegremente se fue escuela, cuando se dio cuenta que en el camino estaban algunos árboles caídos , además, que estos se descomponían rápidamente, pues, el olor era muy desagradable .

Chunga se apresuró para llegar a la escuela y, contarle a la maestra lo que estaba pasado y preguntarle ¿por qué, ocurría eso?

A lo que la maestra  le respondió: Eso se debe al calentamiento global .

—Chunga pregunta: ¿calentamiento global?

—Su maestra comenta: detrás de las montañas hay pueblos y ciudades donde hay basura tirada a montón .

—Chunga: ¿las envolturas de los dulces, maestra?

—La maestra le dice: de dulces y muchas cosas más .

Chunga: ¡ah! ¡Si...! ¡Ya me acordé! Una vez mi papá y mi mamá me platicaron eso de la basura de las ciudades, y, decían que las personas que vivían ahí no sabían lo malo que era tirar la basura donde quiera . Pero ¿eso que tiene que ver con las frutas? .

—A ya me acordé; en la basura viven hombrecillos y mujercitas, muy malos y malas  que tienen espinas en la cabeza y ellos se dedican a recoger la basura y teniendo esta en sus manos, se van al cielo.

—¿Al cielo, Chunga?, le pregunta su maestra.

—Si al cielo, maestra, donde están nuestros amigos  que

nos protegen de los rayos del sol y así no nos quemamos; cuando llegan las mujercitas y los hombrecitos al cielo, les hacen cosquillas a nuestros amigos y amigas, evitando que todos y todas nos protejan de los rayos del sol; eso hace que se caiga la fruta de los árboles y nos dañe a todas las personas quemándonos la piel y lastimándonos, hace que el agua del río se evapore y cada vez sea más poca.

—Chunga: Maestra, ¡No podemos quedarnos sin agua, ni fruta y todos quemados!



—La maestra le dice: no te preocupes Chunga. Hay una estrategia con la que podemos intervenir en la basura. Te acuerdas de los botes de basura, estos que



tenemos aquí en la escuela; cerca de la cooperativa y las canchas, de los cuales podemos decir que son muy aptos, útiles y cómodos para separar basura con el principio de las tres erres “reduce, recicla y reutiliza” esa es una forma en la que podemos ayudar:



Nosotros aquí en la escuela ayudamos al medioambiente con esta práctica, hagamos una campaña en nuestra comunidad y allá en la ciudad y los pueblos que están detrás de las montañas, y así, evitaremos que esos hombrecillos y mujercitas malas salgan y perjudiquen nuestro mundo.

Las alumnas y los alumnos de la escuela de Chunga juntaron botes y se disponían a salir de la escuela a comenzar su campaña cuando de repente, se escuchó un gran estruendo y temblaba. Eran los duendecillos y sus mujercitas de colores. ¡Vamos, vamos todos y todas! ¡Hagamos algo para mejorar el planeta!

Los y las pequeñas criaturitas les pidieron a todos las y los niños que cerraran los ojos y dieran un fuerte aplauso a la cuenta de tres, y la sorpresa fue que los botes desaparecieron; pero aparecieron en un lugar especial para, que se depositara la basura. Y en ese momento los hombrecillos y sus mujercitas, también, se fueron y solo quedaron la maestra, las y los amigos de Chunga.

La maestra les respondió , con estas acciones salvaremos al mundo .

—El mejor amigo de Chunga le pregunta ¿y qué pasa si alguien no recoge la basura?

—Chunga le responde, frente al lugar donde sacan las copias de la escuela está un buzón de quejas, comentarios y sugerencias . Ahí hay que poner por escrito en una papeleta, todo con lo que no estemos de acuerdo; claro, sin afectar a nadie y buscar el bien común. ¿Usted maestra, nos ayudara a encontrar soluciones?

—La maestra  se despide de las y los niños con lo siguiente: espero sus cartas, porque aquí la opinión de todos y todas, cuenta.

—Chunga contesta: cuente con eso maestra .

Y así es como Chunga en compañía de sus compañeros y compañeras, pusieron su granito de arena para salvar el planeta .

Y colorín colorado este cuento apenas ha empezado.

Derechos de edición reservados para todos los países por:



Editorial, COBAEZ, Pozo de Gamboa, S. A.

Conclusiones

La actividad del cuento en la escuela primaria de Pozo de Gamboa fue de gran aceptación. Posteriormente, a la lectura, existen botes de basura con clasificaciones a los residuos que se generan; además, por parte del directivo donde se expuso la estrategia, expresó satisfacción quedando la invitación a realizar más actividades interinstitucionales.

Anexo: Galería fotográfica del proyecto Construye-T, 2017-2019

Proyecto Construye-T y medio ambiente, ciclo escolar 2017-2018.



FUENTE: Propiedad de la autora.

Proyecto Construye-T: separación de residuos, ciclo escolar 2018-2019.



FUENTE: propiedad de la autora.

Lectura del cuento: El pueblo mágico de Chunga en la comunidad escolar.



FUENTE: Propiedad de la autora.

Recitación del cuento a las niñas y niños de la escuela primaria.



FUENTE: Propiedad de la autora.

Recitación del cuento a las niñas y niños de la escuela primaria.



FUENTE: Propiedad de la autora.

Referencias

- Álvarez, A., & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolaños, V., Ortega, F., & Reyes, D. (2015). Medio ambiente, ciencia y sociedad. *Andamios*, Vol. 12, Núm. 29, pp. 7-14. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000300007
- Colegio de Bachilleres. (2015). Manual de Organización del Colegio de Bachilleres. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/320371/Manual.pdf>, fecha de consulta 15 de octubre de 2019.
- Construye-T. (2014). Programa Construye T 2014-2018. Recuperado de: <https://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>, fecha de consulta 14 de octubre de 2019.
- Construye T. (2017). 10 cosas que debes saber del programa para el ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de: https://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_300817.pdf, Fecha de consulta 10 de octubre de 2019.
- PNUD., (2018). *Manual para el docente. Educación socioemocional en Educación media superior: Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. México: (s/e).
- Solís, Y. (2019). Las transformaciones de la asignatura de Historia de México I dentro del mapa curricular del COBAEZ. Un análisis del periodo 1987-2017. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

La reflexión metapragmática en el aprendizaje del imperativo en la clase de italiano como lengua extranjera

Elena Andrea Sánchez Martínez

Delphine Pluvinet

María del Carmen Tatay Fernández



Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera se basa en adquirir su gramática, su vocabulario, su sistema fonético, sus habilidades productivas y receptoras, así como las competencias necesarias para que un hablante de una lengua pueda convivir dentro del contexto de uso de la lengua extranjera sin obstáculos. Según el diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes), de esto se encarga la pragmática, la cual estudia las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. La pragmática forma parte explícita e implícita en la enseñanza dentro de las aulas de lengua extranjera. Su enseñanza, paralelamente a la de los contenidos gramaticales, fonéticos, culturales o de vocabulario, es esencial para lograr que los y las estudiantes aprendan a desenvolverse dentro de la lengua que están estudiando.

En el caso de esta investigación, se decidió observar el contexto en donde se aprende el imperativo en italiano, ya que cuando se aprende; causa cortes de comunicación en los estudiantes mexicanos, debido a que este cuenta con distintos usos que en el español de México se pueden malinterpretar, haciendo que los y las aprendices mexicanos se sientan ofendidos ante el tono perentorio con el que los italianos utilizan este modo verbal.

En general, en español, se tiene la creencia que el imperativo se usa para ordenar. “La palabra imperativo deriva del latín *imperare* que significa ‘ordenar’. En realidad no solo sirve para esto, tiene otras funciones mucho más usadas en la comunicación cotidiana” (Bailini, 2005, p. 92). Cuando se empieza a enseñar el imperativo en italiano, los y las estudiantes mantienen la creencia implícita de que su uso, principalmente, es el de ordenar. Sin embargo, este modo verbal también cuenta con otros usos, y es cuando los y las aprendices se ven expuestos a estos que empiezan a manifestar confusiones al recibir mensajes de los nativos. Este es un problema meramente pragmático.

Aproximación teórica

No fue hasta a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX que grandes exponentes de la Lingüística como Chomsky llevaron a cabo los primeros estudios para trazar el camino que hoy conocemos como los estudios de Adquisición del Lenguaje desde una perspectiva lingüística. Para Vygotsky, por otro lado, el lenguaje tiene un origen social. “Evidentemente, el lenguaje desempeña algún papel en la comunicación de aspectos tanto cognitivos como socioafectivos con los demás” (Mateo, 1982, p. 66). Así, Vygotsky destacó la importancia social del lenguaje y por consiguiente el fundamento social de su adquisición.

En este trabajo partimos de una perspectiva sociolingüística de la adquisición de segundas lenguas, donde el aprendizaje y uso de la lengua, se ven como un proceso social ya que “consiste en entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora: por ejemplo, la adquisición de la cortesía o de los usos propios de la conversación se fundamenta en la práctica de una acción social dentro de un contexto determinado” (Moreno, 2007, p. 56).

Una de las teorías sociolingüísticas de adquisición de segundas lenguas, que tiene una gran relevancia dentro de este estudio, es la interaccionista. Estas “intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos” (Moreno, 2007, p. 59). Tomando como base esta teoría, se podría decir que, los malentendidos se producen debido a las diferencias en las normas que se encuentran inmersas en las culturas como lo son las clases sociales, las variaciones locales y el sexo de los hablantes; es por ello por lo que es de suma importancia adecuar nuestros mensajes según la necesidad sociolingüística que tengamos (Hymes, 1995, citado en Betti, 2010).

Por esta razón, la enseñanza de las manifestaciones socioculturales propias de una lengua, contextos donde aparecen, concientización y enseñanza de su pragmática; no pueden pasar a segundo plano o a un solo breve momento pedagógico dentro del aula de lengua, sino que “debe estar presente en toda la enseñanza y tratarse cada vez que los textos y los materiales didácticos utilizados ofrezcan una oportunidad o un pretexto” (Balboni, 2004 citado en Betti, 2010).

Sumándose a la importancia de lo anterior, según Macarena (2003), el ser humano se caracteriza por la capacidad de comunicarse a través de distintos sistemas (gestual y escrito) y a través de signos vocales (lenguaje oral), según una modalidad híbrida que le permite expresarse de una forma más libre. Esto, sin duda, es un sistema más complejo que debe presuponer de parte de los docentes la importancia de su enseñanza y consideración dentro de sus planeaciones. Estos elementos forman parte de lo que se define como *la comunicación no verbal*, la cual consta, según Poyatos (2018), de emisiones de signos activos o pasivos, parte de un comportamiento, a través de los sistemas somáticos no léxicos, objetuales, espacios arquitectónicos, contenidos en una cultura concreta y producidos aisladamente o en mutua coestructuración.

La enseñanza de la comunicación no verbal de una lengua extranjera no debe obviarse ya que los elementos paralingüísticos, de acuerdo con Betti (2007), son igual de importantes como la palabra. Cuando hablamos de una personalidad propia de una lengua, podemos entenderla como la gama de componentes no verbales que acompañan cualquier lengua, o sea, el tono de voz y los gestos usados por los nativos de la lengua que se está estudiando. Al viajar al país extranjero

de la lengua meta, los estudiantes podrían encontrar un bloqueo a la hora de comunicarse, y esto se debe a que “entre otras cosas, no tenemos competencia en el nivel paraverbal de esa lengua, es decir: la entonación, la ironía, las formas cómicas” (Betti, 2010, p. 18). Lo anterior se debe a que, en efecto, “la mayoría de la comunicación se da en un nivel no verbal: el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice” (Argyle, 1978, citado en Betti, 2010, p. 19).

De acuerdo con Balboni (1998), las personas inmersas en una situación social de la lengua extranjera deben comprender el contexto en el que se mueven y usar palabras congruentes de acuerdo con la intensión del mensaje. Es importante entonces, conocer los códigos extralingüísticos, las reglas socioculturales, elegir el mensaje sociolingüístico adecuado, así como los elementos paralingüísticos y pragmáticas correctas. Aquí es donde el proceso de la obtención de una conciencia metapragmática toma fuerza, ya que según Verschueren (2000), esta es el conocimiento del significado social de las distintas variables de una segunda lengua y de cómo aparecen estas en distintos contextos. Podríamos entonces entenderla como la competencia que una persona posee para comunicarse eficazmente dentro de distintas situaciones en un ambiente de la lengua estudiada.

Finalmente, al ver que los usos pragmáticos del imperativo en español y en italiano son distintos y crean mensajes que se interpretan como descorteses, se decidió insertar dentro de este estudio el tema de la cortesía. La importancia de la cortesía en las clases de lengua se reconoce, como Haugh & Kádár (2013) comentan, como un medio clave a través del cual los humanos resuelven y mantienen relaciones interpersonales. La cortesía cubre algo mucho más amplio, abarcando todo tipo de comportamiento interpersonal a través del cual tomamos en cuenta los sentimientos de los demás sobre cómo piensan que deberían ser tratados en el ejercicio y el mantenimiento de nuestro sentido de la personalidad, así como nuestras relaciones interpersonales con los demás.

Lo anterior respalda el camino a seguir en una clase de lengua extranjera que aspire a formar a los estudiantes tanto desde el punto de vista lingüístico como en el aspecto cultural. Basándonos en Garrido (2005), el estudiante debe adquirir habilidades comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje y dichas habilidades deben estar estrechamente relacionadas con la cortesía. Si tomáramos en cuenta que al ser maestros de lengua lo somos en automático de cultura, entenderíamos inmediatamente el gran compromiso de enseñar las competencias sociolingüísticas a nuestros estudiantes.

Metodología

El tema que nos compete en esta investigación es el análisis de las reflexiones metapragmáticas realizadas por las y los estudiantes de italiano como lengua extranjera durante la enseñanza del imperativo. Para analizar las reflexiones realizadas por los y las participantes, fue necesario el análisis de una narrativa donde se vio evidenciado el discurso usado por los mismos así como las reflexiones metapragmáticas a las que llegaron. Al ser un estudio con enfoque cualitativo, este tiene características sociales, ya que “en esta perspectiva, el investigador es parte del mundo social que estudia” Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p. 39).

Posterior a las sesiones realizadas para la recolección de datos, se decidió que el proceso que se usaría para el análisis de datos de este estudio sería una adaptación del propuesto por Sampieri (Hernández, 2004). El diseño que se hizo especialmente para este estudio consta de los siguientes pasos:

- Paso uno: revisión del material obtenido en la recolección de datos.
- Paso dos: elaboración de un plan de trabajo donde se evidenciaron los pasos a seguir en el análisis de datos.
- Paso tres: codificación de los datos de la narrativa obtenida a través de la entrevista al grupo focal.
- Paso cuatro: interpretación de los datos.
- Paso cinco: identificación de patrones dentro de la narrativa, se explicaron sucesos y se construyó una teoría.
- Paso seis: revisión del estudio a dos expertos del área de italiano para asegurar la confiabilidad y dar validez al estudio.
- Paso siete: retroalimentación del estudio y se elaboraron las correcciones necesarias para repetir el estudio en caso de ser necesario.

Asimismo, se decidió analizar la narrativa recolectada a través de una entrevista semiestructurada que se hizo a un grupo focal donde se evidenciaron las reflexiones metapragmáticas realizadas por los y las participantes. Una vez realizada la recolección de datos, se revisó la información obtenida a través de dicha entrevista, se clasificó y se analizó. Aravena *et al.* (2006) comentan que la entrevista es una herramienta particularmente útil para los investigadores sociales ya que permite acceder al conocimiento de la vida social a través de relatos verbales. Posterior a la entrevista, se analizaron los datos obtenidos de estas a través de las transcripciones realizadas de la entrevista semiestructurada llevada a cabo con el grupo focal de los y las participantes.

Para explicar lo hallado y para la interpretación de los datos, se tomó en cuenta lo siguiente para la creación de categorías: a) descripción, b) definición y c) frecuencia de aparición de palabras, y se procedió a encontrar patrones que llevaran a entender los fenómenos ocurridos en el estudio. Para ello se describieron los participantes, sus contextos, el contexto donde se llevó a cabo el estudio, sus actores, los materiales usados para la fase de sensibilización del tema y las sesiones, las herramientas de recolección de datos, los instrumentos y las etapas de análisis de datos.

Diseño metodológico, instrumentos de recolección, herramientas, contexto, participantes y discurso narrativo

El diseño metodológico de la investigación del tema se llevó a cabo en seis pasos.

El “Paso 1: Planeación y selección de materiales”, “Paso 2: Diseño de secuencia didáctica”, “Paso 3: Selección de participantes y pilotaje”, “Paso 4: Revisión cambios de pilotaje”, “Paso 5: Planeación de estudio principal”, “Paso 6: Puesta en práctica del estudio principal”. Posteriormente, se firmó el consentimiento de participación, se llenó una encuesta respecto a su contexto académico y personal.

Después se llevaron a cabo las sesiones, las cuales se dividieron en tres con una duración de dos horas cada una. Por último, se hizo una entrevista al grupo focal.

- Dentro del marco de la investigación, se usaron los siguientes instrumentos para recolectar datos.
- Hojas de trabajo: en estas hojas se tenía que responder a ejercicios escritos en imperativo.
- Evaluación final escrita y oral: al final de las actividades planeadas y una vez generada una conciencia pragmática, los estudiantes contestaron a una evaluación la cual constaba de preguntas sociopragmáticas sobre el uso del imperativo.
- Entrevista semiestructurada al grupo focal: Esta se realizó con el fin de generar una reflexión metapragmática sobre el uso del imperativo.
- En esta indagación se usaron las siguientes herramientas de forma complementaria a los instrumentos de recolección de datos.
- Encuesta: con el fin de conocer los antecedentes académicos y contexto personal de los y las participantes, así como el conocimiento del imperativo y su pragmática y nivel de lengua.
- Secuencia didáctica: la planeación de la secuencia didáctica contenía las siguientes actividades: a) *Audio de diálogo en imperativo*, b) *Mini diálogos en imperativo*, c) *Vlogs italianos*, d) *Extractos de una película*.

El estudio se llevó a cabo dentro de los cursos curriculares de italiano en un centro de lengua de una universidad pública de México. Los cursos tienen una duración de ocho semestres, los estudiantes terminan con un nivel B2 o C1 según el MCER¹. Cada nivel está compuesto de 90 horas de clases por semestre. Dentro de los cursos se encuentran personas de 15 hasta 80 años.

El total de los y las participantes en la recolección de datos fue de cuatro, de edad comprendida entre los 22 y 27 años, pertenecientes a las Facultades de Lenguas y Letras y Bellas Artes de la misma universidad donde se llevó a cabo la investigación. Todos son hablantes nativos del español; además del italiano conocen en diferentes niveles otras lenguas como el inglés y el francés. Los estudiantes tienen un nivel de italiano B2 de acuerdo con el MCER. Durante la investigación, cursaban el séptimo semestre de italiano de ocho en total, lo cual es equivalente a 630 horas de estudio de la lengua italiana.

Etapas de análisis cualitativo del discurso narrativo

En la etapa de análisis cualitativo del discurso se empezó con la organización de la información. Los datos obtenidos se codificaron para tener la información más resumida y poder encontrar categorías temáticas de la investigación en los extractos más significativos. La transcripción de la entrevista se hizo en un documento con cuatro columnas, donde se puso el número de intervención, el minuto donde se interviene, la transcripción codificada y los comentarios con las categorías encontradas.

Para poder encontrar las categorías que dieran significado a las intervenciones de los y las participantes en la entrevista, la docente investigadora tuvo que “hacerse preguntas tales como: ¿Qué tópico o tópicos aparecen en la mayoría de los grupos?, ¿Existen diferentes opiniones respecto a dichos tópicos?, ¿De qué factores, depende la variación de las opiniones?” (Aravena *et al.*, 2006, 90).

Resultados

Los resultados parciales obtenidos hasta este momento a través del estudio principal mostraron en primera instancia que existiría una tendencia a desarrollar una conciencia metapragmática a través de las actividades que los estudiantes sostuvieron sobre el imperativo y sus usos pragmáticos en la lengua italiana.

A través del análisis del discurso de la entrevista, se crearon dos principa-

¹ El Marco Común Europeo de Referencia, por sus siglas MCER de ahora en adelante, es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa.

les categorías: reflexión metalingüística y reflexión metapragmática. A su vez, dentro de las dos categorías principales, se crearon subcategorías para explicar los fenómenos que aparecieron durante el análisis de la entrevista. Dentro de la categoría “reflexión metalingüística” se establecieron las subcategorías “reflexión metacognitiva” y “reflexión comparativa entre la L1 y la L2”; mientras que en la categoría “reflexión metapragmática” se designó la subcategoría “reflexión de sistemas paralingüísticos y sistema cinésico”.

En esta investigación solo nos enfocaremos en discutir la última categoría, debido a que es lo que más apareció en el análisis y debido a que el fenómeno de la pragmática es un área de investigación que promete grandes aportaciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se pudo observar en la entrevista final en donde se hizo una reflexión metapragmática por parte de los estudiantes, ya que durante las preguntas y respuestas que se daban, apareció una reflexión treinta y tres ocasiones elaborada ellos mismos. Esto representa un total del 38 % del total del discurso analizado. Para una mayor comprensión, se incluyen algunos ejemplos obtenidos durante la entrevista.

A continuación se muestra el código usado para identificar la aparición de frases o palabras pertenecientes a las siguientes categorías:

1. ++ Reflexión metalingüística ++

{ {Reflexión metacognitiva} }

::Reflexión comparativa entre L1 y L2::

2. °°Reflexión metapragmática°°

¬¬ Comunicación no verbal (uso del sistema paralingüístico y sistema cinésico) ¬¬

P: ¿Cómo podrían describir a los italianos, en comparación a los mexicanos, en el uso del imperativo?

S3: °°Rudos°°

S1: \perp Yo pienso que °°los italianos son°°, en ese contexto, °°como que quieren llamar más la atención°°, o sea como que °°su tono es más para llamar más la atención°°, independientemente del uso, como que siempre es ¬¬trueno los dedos¬¬ “pero ponme atención, o sea te estoy dando esta orden y ponme atención”. Y nosotros como que “ah” ¬¬usa voz floja, reflejando la nula voluntad de hacer algo¬¬ “¡haz esto!”. A lo mejor es porque a veces °° estamos acostumbrados a que “me lo va a decir otra vez”°°, por ejemplo las mamás, ¿no? Cuando te dicen “¡lava los trastes!” y “ah sí, ahorita”. “¡QUE LAVES LOS TRASTES!” ¬¬usa voz agresiva alzando la voz¬¬ y conforme más te lo van diciendo, más te van subiendo el tono. °°Ya cuando ves con la chancla *risas* ya es otro show°°

S2: Pues yo digo que °°son muy expresivos°°, como había dicho Luz, °°con los gestos y las manos°°. Se les escucha su tonito, como muy cantadito. Luego

°°nosotros no le ponemos tanto énfasis°° a las cosas que decimos, solo decimos plano y ellos sí como que le ponen mucho énfasis

S1: Lmucha crema a sus tacos

S2: Ajá

P: ¿Y ese énfasis cómo es? ¿Es fuerte, es bonito, es negativo, es feliz?

S2: Sí es °°fuerte°°, ¿no? ¬¬Suben el tono de voz¬¬

S3: Y también puede ser °°un poco negativo°°

S1: Depende de lo que te estén diciendo

P: Depende... Pero normalmente sí *risas*

S4: Como que dan °°un poco de miedo°°

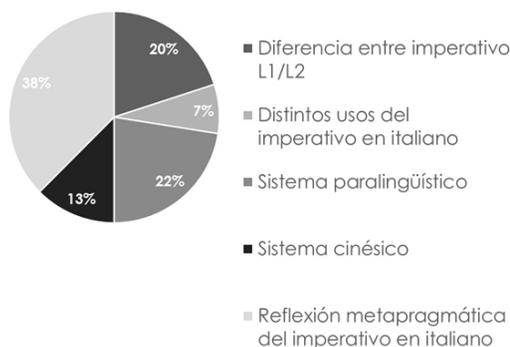
S2: Y hablan muy rápido también, ¿o es sólo mi impresión?

En este ejemplo se pueden observar las distintas reflexiones metapragmáticas realizadas por las estudiantes donde, incluso, hicieron uso del sistema paralingüístico y cinésico. Mientras, la participante S1 compara las tonalidades de voz que se usan en italiano para dar énfasis a las palabras y su uso en español, las participantes S2, S3 y S4 reflexionan nuevamente sobre cómo el tono de voz afecta a la percepción de los mensajes en italiano: ellas lo perciben de una forma fuerte, negativa e incluso les causa un poco de miedo.

En la figura 1 se pueden mostrar los porcentajes de las palabras o frases que encajan en cada una de las categorías y subcategorías ligadas a esta investigación. Claramente se puede ver que el mayor porcentaje es el de la reflexión metapragmática realizada por los estudiantes. Analizar este fenómeno fue muy relevante ya que cualquier docente de lenguas extranjeras conoce la importancia de la enseñanza de los temas relacionados con la cultura de los países de la L2, la pragmática es una parte esencial de la lengua que se ha observado que no es tomada en consideración en las planeaciones de clase.

Figura 1: Frecuencia de aparición de frases y palabras ligadas a las categorías del análisis del discurso de la entrevista final al grupo focal.

Cálculo de porcentajes del análisis del discurso



FUENTE: Elaboración propia.

Es importante aclarar que los resultados obtenidos hasta el momento son parciales. No se puede aún generalizar, ya que este estudio tiene muchas limitaciones; además, el proceso de análisis de resultados aún está en curso. Sin embargo, en los estudiantes se puede ver la tendencia al desarrollo de una conciencia metapragmática debido a un estudio del imperativo y sus usos donde la pragmática desempeña un papel relevante.

Conclusiones

En este artículo se ha reflexionado sobre la importancia de la pragmática en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; así como la importancia del fenómeno de la cortesía y el papel que desempeña dentro del imperativo en italiano, así como por qué la enseñanza de la cultura propia de la L2 debe formar parte de los contenidos de un curso de lengua.

Los primeros análisis del estudio en curso, nos han permitido observar, que los estudiantes, al finalizar el mismo, realizaron una reflexión metapragmática sobre los usos del imperativo en italiano; una reflexión metalingüística sobre las diferencias existentes en el tema entre su lengua materna (el español) y la lengua meta y, finalmente, una reflexión metacognitiva al reflexionar sobre las formas que ellos usan para aprender la L2.

Debido a que en esta primera etapa de la investigación, nos centramos solo en la reflexión metapragmática de los estudiantes; al respecto, podemos decir que las reflexiones metapragmáticas que los estudiantes generaron dentro de este estudio fueron bien recibidas por ellos e influyeron de manera positiva en sus percepciones tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, sus culturas y sus aprendizajes.

El favorecer esta conciencia estimula que los estudiantes generen una mayor conciencia y entendimiento de los contextos culturales de la lengua extranjera, en los cuales se desenvuelven los estudiantes y, al mismo tiempo; que se beneficien de una mejor y más eficaz apropiación de los contenidos gramaticales, sintácticos, fonéticos, morfológicos y culturales, logrando el objetivo de convertirse en agentes sociales dentro de la lengua extranjera.

Referencias

- Aravena, *et al.* (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis, Chile. Recuperado de <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>, fecha de consulta 14 de octubre de 2019.
- Betti, S. (2010). «Análisis contrastivo y cortesía: “¿El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice?”» *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 15/16: 13-38.
- Betti, S. (2001). «Comunicación no verbal y gestualidad: “El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice” Estudio contrastivo entre español e italiano».
- Centro Virtual Cervantes. «Pragmática». En Diccionario de términos clave de ELE. Accedido 8 de julio de 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm.
- Cestero, A. «La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio». *Lingüística en la red*, 2016, 1-36.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí La Recerca. Universitat de Barcelona.
- Garrido, M. (2006). «Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE». En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. 308-17. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Haugh, M. y Dániel Kádár (2013). «Introduction». En *Understanding Politeness*, 1st edition. 1-13. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado de http://real.mtak.hu/23508/1/HaughKadar2013_Understandings_of_Politeness_English_translation-libre%20copy.pdf, fecha de consulta 10 de febrero de 2018.

- Mateo, F. A., & Sagastume, F. E. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *Kobie*, 3, 63-72. Recuperado de <https://cutt.ly/ted1K7h>, fecha de consulta 14 de octubre de 2019.
- Poyatos, F. (2018). «Los estudios de comunicación no verbal como rama interdisciplinar de la lingüística». *Lingüística en la red*, 1-31.
- Verschueren, J. (2000). «Notes on the role of metapragmatic awareness in language use». *International Pragmatics Association* 10, Núm. 4 pp. 439-56.

La inserción de la educación ambiental en los planes curriculares de programas educativos en el área de humanidades en la Universidad Autónoma de Querétaro

Beatriz Elena Muñoz Serna



Introducción

El cuidado del medioambiente ha ganado espacios importantes en diferentes sectores de la sociedad, como son el industrial, el de gobierno y por supuesto, en la educación, siendo este último, la base para un cuidado del planeta desde las aulas. La implementación de materias en los planes curriculares en la educación básica, media superior y superior, son un reflejo de la importancia que se le está dando al cuidado del medioambiente para tener una mejor calidad de vida, y para las futuras generaciones.

La introducción de la educación ambiental ha venido ganado un espacio muy importante en la vida cotidiana, a través de diferentes formas de consumo de productos alimenticios, de uso del agua, del uso de automóviles híbridos, lo que nos permite ser conscientes en la sociedad de la importancia del cuidado de nuestro medioambiente. Las diferentes estrategias en los medios de comunicación y de organizaciones dedicadas a proteger el ambiente, se ha entretendido una red de cuidado del mismo. La inserción de materias relacionadas con la educación ambiental se ve a diferentes niveles de educación. Pero ¿a qué se debe esto? ¿Cuál es la finalidad de la educación ambiental en las escuelas?

La urgencia de dar marcha atrás al daño que se le ha causado a nuestra casa, el planeta tierra, está exigiendo involucrar a las nuevas generaciones en el cambio de formas de coexistir con la naturaleza. El deterioro del planeta y la escasez de los recursos naturales apremian medidas extremas y una de ellas es enseñar a las nuevas generaciones a un cuidado del medioambiente a través de materias como Sustentabilidad, Educación ambiental, Ecología, solo por mencionar algunas. La inserción de la sustentabilidad en los planes curriculares, es una forma del cuidado al medioambiente.

El objetivo de esta propuesta, es dar a conocer como la educación ambiental, se ha ido adquiriendo importancia y lugar en la educación; mostrando de esta forma la importancia del cuidado del planeta, lo cual es indispensable para las nuevas generaciones, pues un manejo de los recursos renovables garantizaría la permanencia de estos recursos para las futuras generaciones. A su vez, la educación ambiental debe de ser una forma de vida y no solo algo que se enseñe en el aula, sino llevarlo realmente a la vida cotidiana.

También se quiere conocer la importancia que le dan los estudiantes de nivel universitario a una materia como Sustentabilidad. La metodología se realiza a través de un cuestionario de preguntas abiertas aplicado a estudiantes de licenciatura de primer semestre y séptimo semestre. El propósito es realizar un estudio comparativo, y reconocer si los planes curriculares en sus estudios previos a la

licenciatura, incluyeron materias relacionadas con el medioambiente y si la responsabilidad social se encuentra ligada a la educación ambiental.

Estado del arte

En los procesos de acreditación de los programas educativos, así como parte de los planes de desarrollo de las instituciones de educación superior, generados a partir de las nuevas políticas educativas en la nación. Las cuales sugieren que en las reestructuraciones de los programas educativos y en la creación de nuevos programas, incluir materias que se encuentren relacionadas con el cuidado del medioambiente. La finalidad es crear conciencia y sobre todo, responsabilidad en las nuevas generaciones, en relación al cuidado del medioambiente y por ende, de nuestro planeta. Una de las tantas definiciones que existen de educación ambiental la ofrece la UNESCO:

La educación ambiental es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar destrezas y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio físico. La Educación ambiental incluye la práctica en la toma de decisiones y la propia elaboración de códigos de comportamiento relacionados con la calidad el entorno inmediato al ciudadano (Ávila, 2019, p. 77)

El Instituto Politécnico Nacional realiza una propuesta de lo que implica la educación ambiental en relación con su propósito:

Un propósito fundamental de la educación ambiental es lograr que tanto los individuos como las sociedades comprendan la naturaleza compleja del medioambiente –resultante de la interacción de sus diferentes aspectos físicos, biológicos, sociales, culturales, económicos– y con ello se reorienten las diversas disciplinas y experiencias educativas a través de la adquisición de conocimientos, valores y habilidades prácticas que los lleven a participar responsable y eficazmente en la prevención, solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad del medioambiente. (IPN, 2009, p.77)

La finalidad de implantar la educación ambiental en los programas educativos, es crear una concientización de las nuevas generaciones, así como promover estrategias que ayuden a mejorar el medioambiente en sus diferentes ámbitos, así como una reorientación a enfrentar los problemas ambientales que se viven

actualmente y con miras a mejorar y preservar el medioambiente. Parte de esta responsabilidad en el medioambiente, corre de parte de las empresas, pero esto tiene que ser un esfuerzo conjunto entre todos, no solamente de sector privado, o de gobierno o en su caso, de la misma sociedad.

El uso indiscriminado de los conceptos que enmarcan el gran campo del medioambiente, nos exige en primera instancia, a realizar una definición de los términos o conceptos más importantes dentro de este campo. Por medioambiente entendemos como la red de interacciones geológicas y biológicas que determinan la relación entre la vida y el planeta Tierra de acuerdo con Ávila (2019, p. 67). El medioambiente tiene que ver con el espacio donde cohabita y se relacionan los humanos, y a través de los diferentes actos llevados por el ser humano, el medioambiente ha sufrido cambios, de los cuales, algunos de ellos son irreversibles.

Ávila (2019, p. 68) define la ecología como la ciencia que estudia el nivel más complejo de organización de los seres vivos que denominamos ecosistema, en otras palabras, es una ciencia que estudia las relaciones interactivas entre los seres vivos con su medio. El mismo Ávila (2019), nos dice que la ecología fue la primera ciencia transdisciplinaria que unió a las ciencias naturales con las ciencias sociales, en cuya base se sustenta todo el conocimiento ambiental. En relación con las líneas anteriores, creo que es de suma importancia hacer énfasis en el ser humano, en el andar de su vida por este ecosistema, está íntimamente relacionado con todo lo que tiene que ver con las ciencias naturales.

Suárez y Vázquez (2018) definen el concepto de Sustentabilidad como un modo de vida individual, que parte de una forma particular hasta llegar a una forma general Calvente (2007). Hace una propuesta de Sustentabilidad, la cual creo pertinente exponer en este espacio, porque nos habla de una integración de diferentes factores: Sustentabilidad es la habilidad de lograr una prosperidad económica sostenida en el tiempo protegiendo al mismo tiempo los sistemas naturales del planeta y proveyendo una alta calidad de vida para las personas.

Al mismo tiempo, Zarta (2018) nos ofrece una definición de sustentabilidad en un sentido más amplio:

La sustentabilidad puede ser entendida como la producción de bienes y servicios, donde se satisfagan las necesidades humanas y se garantice una mejor calidad de vida a la población en general, con tecnologías limpias en una relación no destructiva con la naturaleza, en la cual la ciudadanía participe de las decisiones del proceso de desarrollo, fortaleciendo las condiciones del medioambiente y aprovechando los recursos naturales, dentro de los límites de la regeneración y el crecimiento natural (Zarta, 2018).

El desarrollo sustentable lo definen Suárez y Vázquez (2018) como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades que tienen las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, la cual es la definición por excelencia, la cual surge del Informe Brundtland. A partir de esta definición se puede inferir que el desarrollo sustentable tiene que ver con una forma de vida en la cual, como seres humanos, debemos de ser conscientes de la forma en que convivimos y la conciencia que formamos para con el medioambiente y la huella que vamos dejando en el planeta a través de nuestro andar. De tal manera, que la sustentabilidad se define e involucra diferentes aspectos:

- a) La sustentabilidad tiene que ver con lo finito y delimitado del planeta, así como con la escasez de los recursos de la tierra.
- b) Con el crecimiento exponencial de su población.
- c) Con la producción limpia, tanto de la industria como de la agricultura.
- d) Con la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales (Zarta, 2018, p. 2).

Mientras que el desarrollo sustentable implica una transversalidad y sobre todo, una conexión entre diferentes saberes y disciplinas, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 1. Componentes del desarrollo sustentable.



FUENTE: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 1 son varios los componentes del Desarrollo Sustentable, el económico, pues a través de este, se ejerce el presupuesto para tomar medidas en el cuidado del medioambiente; la misma sociedad, al encontrarse en relación directa e íntima con el medioambiente, afectando los ecosistemas y el entorno en el que se encuentra; la cultura ambiental, que la genera la misma sociedad a través de decisiones individuales y colectivas para la mejora del medioambiente; las políticas ambientales propuestas por los gobiernos de cada entidad; la conciencia ecológica que como ciudadanos del mundo vamos creando y compartiendo entre todos; el sector privado, es decir, las empresas del sector privado que con sus propuestas aportan en el cuidado del medioambiente; los medios de comunicación, que a través de sus espacios, generan cultura de conservación, protección y sobre todo, lucha para conservar los diversos espacios naturales con los que se cuenta; y por último, pero el más importante, la educación, ya que a través de esta, generamos una cultura de cuidado del medioambiente, pero no solo de manera teórica, sino a través de diferentes acciones, donde llevamos a la práctica el cuidado de nuestro entorno.

Metodología

Para la recolección de la información de esta investigación, se aplicó un cuestionario a alumnos de primer semestre y de séptimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés de la Facultad de Lenguas y Letras, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Al llevarse a cabo la reestructuración en el año 2018, de la licenciatura antes mencionada; se incluyó en el nuevo plan curricular la materia de Sustentabilidad atendiendo a las necesidades actuales de la sociedad, así como a las nuevas formas de trabajo de la propia institución y a las sugerencias propuestas por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). Dicho organismo otorgó la acreditación a la licenciatura como un programa de calidad.

La licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés es un programa con más de 25 años de estar presente entre los programas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Su finalidad es egresar profesionistas en el área del inglés en dos ejes profesionalizantes, el primero de ellos en la enseñanza del inglés como segunda lengua y el segundo, en el área de traducción.

El cuestionario con el que se reunió la información consta de cinco preguntas, pero para el presente trabajo se basa en dos preguntas de dicho cuestionario; en la cual los estudiantes tenían que ofrecer respuestas desde su experiencia en sus procesos académicos de formación, así como el programa educativo al que pertenecen, sexo, edad y semestre. Las preguntas abiertas en las que se enfoca esta investigación son:

¿Has tomado alguna materia de Sustentabilidad previo a este semestre? De ser afirmativa tu respuesta, ¿en dónde y en qué año?

¿Qué significa para ti Sustentabilidad?

El objetivo principal de esta investigación es conocer si las y los estudiantes de nuevo ingreso han cursado materias relacionadas con medio ambiente y/o sustentabilidad, y a la misma vez, conocer qué significa para ellas y ellos Sustentabilidad.

Tabla 2. Datos generales de las y los participantes.

Participantes				
Semestre	Sexo	Edad		Total de participantes
	Femenino	Masculino		34
Primer semestre	29	5	17-24 años	23
Séptimo semestre	15	8	23-26 años 33-50 años	

FUENTE: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojan que 28 de 34 estudiantes de primer semestre, cursaron alguna materia relacionada con la sustentabilidad, siendo en su mayoría jóvenes entre los 17 y 24 años de edad. En cuanto a la definición de Sustentabilidad, ofrecen diversas respuestas, algunas de ellas son:

- Que se relaciona con el medioambiente y el cómo vivimos en él y la manera en que lo afectamos.
- Es algo que puede tener, por así decirlo, su propio sustento. Es decir, si por ejemplo planto un árbol de limones, este crece, me da limones, lo riego, vuelven a crecer y me sigue dando limones.
- Que tiene que ver con el medioambiente y maneas para restaurar áreas que necesitan plantitas.
- Algo que por sí solo avanza, un proyecto o algo, a raíz de necesidades sociales
- Aquellos medios y nuevas tecnologías que son autosustentables y nos ayudan a mejorar el estado del medioambiente.

En el caso de los alumnos de séptimo semestre que participaron en esta investigación, los cuales se encuentran en su mayoría entre los 23 y 26 años de edad, comentan 17 alumnos de 23 que nunca cursaron una materia relacionada con la

Sustentabilidad o Desarrollo Sustentable. En cuanto a la definición que ofrecen de Sustentabilidad, algunas de las respuestas son:

- a) Ser capaz de hacer las cosas con los propios recursos que uno cuenta dejando tiempo para la recuperación de las materias.
- b) Es el cuidado y responsabilidad que tenemos con nuestro entorno, es decir, la preservación ecológica.
- c) Que un sistema, cualquiera que este fuese, tomen consideración de su entorno, contexto, recursos, etc. para poder desarrollarse o implantarse de manera que este no afecte directa o indirectamente y logren el equilibrio.
- d) Como sustentabilidad se refiere a las distintas parejas que existen mediante la economía o la ecología, es algo que puede ser sustentable a lo largo del tiempo sin agotar los recursos o materia prima que utilizan sin perjudicar el medioambiente
- e) Gastar únicamente los recursos necesarios.

Como podemos observar en las diferentes respuestas que ofrecen los alumnos de séptimo semestre, no se encuentran muy familiarizados con el concepto de sustentabilidad, así como nunca haber cursado en la mayoría de los alumnos, materias relacionadas con la sustentabilidad.

Conclusiones

Cómo pudimos observar en los resultados, en una brecha generacional de 3 o más años, la inserción de las materias relacionadas con la educación ambiental, no se presentaba en la mayoría de las instituciones de educación media superior. Esto implica algo muy importante de acuerdo con Ávila, quien dice:

Hoy se comprende claramente el famoso “efecto mariposa”, es decir, que lo que sucede en cualquier parte del planeta repercute en el resto, y que, por tanto, las acciones y las necesidades de personas o grupos en un área específica han de ser contempladas dentro del panorama de conjunto, desde una óptica de responsabilidad colectiva en la que nada ni nadie puede quedar ajeno a los problemas. Esta es la idea de responsabilidad global que pretende alcanzar la Educación Ambiental (Ávila, 2019, p. 121).

Es así, como la propuesta en ciertos contextos particulares en relación con la educación ambiental, va ganando un amplio terreno dentro de los diferentes niveles de educación. Desde mi experiencia como maestra de Sustentabilidad en alumnos de primer semestre de licenciatura, puedo inferir que aún no se le da la importancia necesaria por parte de los alumnos.

Pero a través de diferentes estrategias, como la creación de un huerto en casa, el cual tienen que cuidar y mantener en casa, pues forma parte de su calificación final, he ido creando conciencia de lo que implica el cuidado de nuestro planeta. Siendo esta actividad un gran reto para ellos, pues la siembra y mantenimiento de semillas para cultivar desde lavanda, orégano, manzanilla, tomillo, tomate cherry, hierbabuena, cilantro, solo por mencionar algunas, no ha sido fácil para ellos; lo que repercute en una pregunta que les hago, y de la cual no han podido dar respuesta: si nosotros con todos los cuidados necesarios para crear este huerto en casa no logramos que germinen y crezcan las plantas, entonces, ¿cómo le hace la madre tierra para ofrecernos sus recursos para nuestro sustento con la forma tan destructiva que la tratamos?

Entonces, tendríamos que entender la sustentabilidad, no como una materia más, sino como una forma de vida nueva que el ser humano tiene que apropiarse; entendiendo sustentabilidad, como una disciplina que ofrece una nueva forma de repensar la relación que existe entre el hombre y la naturaleza; en la que intervienen los diferentes factores como la sociedad, la cultura ambiental, la política, la conciencia ecológica, el sector privado, los medios de comunicación y sobre todo, la educación, como medio para lograr una mejor calidad de vida.

Referencias

- Ávila, A. (2019). *Ambientalizar la currícula escolar para la inclusión de la sustentabilidad como eje transversal en la educación superior*. Querétaro: Fondo Editorial Universitario
- Calvente, A. (2007). El concepto moderno de sustentabilidad. En: *Socioecología y desarrollo sustentable*. UAIS-SDS-100-002. Recuperado el: 20 /abril/2020. En: <http://www.sustentabilidad.uai.edu.ar/pdf/sde/uais-sds-100-002%20-%20sustentabilidad.pdf>
- Gutiérrez, B. & Martínez, M. (2010). El plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. Escenarios posibles. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX. No. 154. Fecha de consulta: 22 de octubre de 2019. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a6.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2008) Educación ambiental: principio del desarrollo sustentable. Fecha de consulta: 22 octubre de 2019. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421221005.pdf>
- Suárez, E. & Vázquez, G. (2018). *Desarrollo sustentable: un nuevo mañana*. 2 Ed. México: Grupo Editorial Patria

Zarta, P. (2018). La Sustentabilidad o Sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, Núm. 28. Fecha de consulta: 22 de octubre de 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/396/39656104017/html/index.html>

13

Los nuevos retos del tutor (a) del siglo XXI, un (a) coach para la formación integral del estudiantado

Elvira Silvia Pantoja Ruiz



Introducción

La tutoría ha sido ofrecida por las diferentes instituciones a nivel superior como un apoyo de asesoría para el estudiantado; Esta se ha venido dando de manera individual y generalmente cuando se presentan problemas en particular. La misión primordial del tutor (a) dentro de una institución educativa, es básicamente reforzar los conocimientos, habilidades y actitudes que la o el estudiante adquiere en el aula, aunque, bien cierto es que, ni ellas (os) mismos, dimensionan la importancia del tutor (a) en su aprovechamiento académico, ya que se ha venido considerando como un mero requisito institucional, tanto, por parte del docente-tutor, como del alumnado.

El objetivo principal de la labor del tutor (a) radica en que debe propiciar, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje del estudiante y la estudiante, y el cómo los aplica. Sin duda alguna, otro de los objetivos es dar seguimiento a todos los aspectos que tengan que ver con su salud, familia y su ambiente social, ya que de alguna forma, el entorno en donde se desenvuelven, es un factor muy importante que se verá reflejado en el ambiente escolar.

Posiblemente, hace 30 años, hablar de la figura del tutor (a) era simplemente hacer alusión a alguien que representaba a una persona ante determinados momentos oficiales, sin embargo, ha cambiado mucho la percepción al respecto, ya que, en la actualidad, sobre todo en educación básica, es considerada como una obligatoriedad dentro de las instituciones educativas y se le ha dado mucho impulso a la labor docente-tutor (a).

¿Tutor (a) o coach?

Si nos enfocamos al concepto propio de lo que indica la Real Academia Española (RAE); *tutor* es la persona que ejerce la tutela, persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura, defensor o director en cualquier línea y finalmente, profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia; *coach* es la persona que asesora a otra para impulsar su desarrollo personal y profesional (RAE, 2019).

¿En qué radica la diferencia de la práctica del coach al de tutor (a)? Si se hace una analogía al respecto, se podría asegurar que el docente-tutor (a) contemporáneo, ejerce más la acción del coach que de tutor, aunque, si se analizan muy bien los conceptos de la RAE todas se concentran en el único concepto de coach.

Dentro de las actividades que el tutor (a) /coach debe llevar a cabo son:

- La elaboración de un diagnóstico inicial.

- Dar seguimiento de la trayectoria a lo largo del ciclo (Diagnóstico formativo).
- Elaborar un registro sobre las relaciones interpersonales que tiene el estudiante en su entorno escolar.
- Elaborar bitácoras de: ¿Cómo es su actitud frente a las diferentes técnicas de estudio?, ¿Cómo está su autoestima?, ¿Cómo es su reacción ante la aplicación de reglamentos institucionales?, ¿Cómo está su motivación intrínseca y extrínseca?, ¿Cómo está su calidad alimentaria?, ¿Y sus valores?

El tutor (a) / *coach* debe propiciar que, dentro de sus posibilidades, las y los estudiantes busquen información, la procesen y la discutan, de tal forma que le permita a cada uno (a) potencializar sus capacidades de abstracción, análisis y síntesis que al final del proceso formativo, puedan tener un criterio que les facilite tomar las mejores decisiones tanto en su vida personal, como en la profesional.

Aproximación teórica

Tomando en cuenta las variables del título de este artículo, se abordará en primera instancia la función del tutor bajo un esquema tradicional y posteriormente el *coach* como parte de los nuevos retos para el siglo XXI. El papel del tutor tradicional, partiendo del concepto mismo que estipula la REA (2019), se tomará el de “profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia”.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública; reconoce a la tutoría como la forma de atención educativa en donde el profesor (a) ayuda a un (a) estudiante o a un grupo reducido de estudiantes de una manera sistemática; por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control entre otros. La tarea del tutor (a), asimismo es definida, como en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

En una encuesta realizada a 50 profesores (as)- tutores (as) de la Universidad Autónoma de Querétaro, 37 manifestaron llevar a cabo actividades tutoriales como un requisito para su desempeño docente y se limitaban a realizar las siguientes funciones:

Lograr una que la y el estudiante, se familiarice con el entorno escolar, dar a conocer al alumnado sus derechos y obligaciones como miembro de la comunidad escolar; dar seguimiento al aprovechamiento escolar durante todo el ciclo, identi-

ficar a las y los estudiantes con problemas de aprovechamiento escolar, mantener comunicación con los padres del estudiantado con problemas de aprovechamiento escolar y elaborar informes finales del aprovechamiento del estudiante.

La intervención que el tutor tradicional puede llegar a tener con sus tutorados (as) es básica, es decir, solo se enfoca al rendimiento escolar y cumplimiento de indicadores académicos. Es muy importante que el tutor propicie en el estudiante lo que Piaget considera como parte de la teoría constructivista, los conceptos básicos para el aprendizaje: equilibrio, asimilación y acomodación.

El profesor con una actitud constructivista “no tiene alumnos flojos, informales, incompetentes o que no puedan aprender, ya que siempre encontrará la forma adecuada de presentar el estímulo para enseñar, o mejor aún, para que el alumno aprenda” (Ganem & Patricia, 2017, p. 53).

El tutor del siglo XXI debe cubrir perfiles más elevados en cuanto al tradicional, ya que las generaciones de estudiantes han cambiado también y eso obliga, a mejorar la calidad del acompañamiento de las y los tutorados. Si se tomara en cuenta la teoría humanista como pilar para llevar a cabo las funciones del tutor contemporáneo, entonces se debe acompañar el o la estudiante en todas sus dimensiones: intelectual, emocional, social, física y moral.

Savater (1997), menciona que:

Las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber, etcétera. (p. 51).

Vygotsky, desde el enfoque de la teoría social, “observa y experimenta en el ambiente de la escuela [...] se interesa en los fenómenos del aprendizaje escolar y propone que la interacción social influye de manera profunda en el desarrollo cognitivo” (Ragasol & Gane, 2012, p. 22). El aspecto central de la teoría de Vygotsky es su convencimiento de que el desarrollo biológico y cultural no ocurre solo, este se da gracias al acompañamiento y apoyo de otra (s) personas.

En otras palabras, un (a) estudiante puede realizar una tarea bajo la dirección de un adulto (tutor/*coach*) o con la colaboración de una vigilancia experta, la cual no sería capaz de alcanzar por sí solo. La propuesta de Vygotsky contiene los elementos más importantes para “poder conducir a los estudiantes hacia un desarrollo más adecuado, tanto del punto de vista cognitivo como del emocional y el cultural” (García, 2009, p. 11).

El compromiso del tutor-*coach* del siglo XXI es sumamente importante en la formación de la y el estudiante universitario. Según la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, efectuada en París a finales del siglo pasado, la educación superior tiene como una de sus misiones centrales la de “formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social” (UNESCO, 1998).

El tutor (a) contemporánea debe buscar estrategias que propicien en el estudiante su capacidad reflexiva, crítica y analítica, en pro de una transformación constante. Gutiérrez y Ángel (2011), mencionan que en la actualidad, la y el docente universitario, ha de reunir las siguientes cualidades:

La pasión por la docencia, satisfacción con el desempeño profesional, reflexión crítica de su desempeño profesional, perseverancia en la actuación profesional, compromiso con la calidad del desempeño profesional, flexibilidad en la actuación profesional, tendencia al autoperfeccionamiento profesional, dominio de conocimientos y habilidades profesionales, capacidad dialógica, actuación profesional ética (p. 110).

¿Por qué *coach*?

Un *coach* desde el sentido estricto de la definición por parte de la RAE, dice que es una “persona que asesora a otra para impulsar su desarrollo personal y profesional”. Ahora bien, si se lleva directamente al ámbito educativo, entonces este no tiene la finalidad de enseñar, sino de buscar la mejora del rendimiento de manera individual. El *coaching* educativo incide en la individualidad de las personas, en el potencial cada uno de sus alumnos (as). Y es que, en muchas ocasiones, aquello que se pretende enseñar no debe limitar el potencial que tienen las y los alumnos para el aprendizaje. De ahí que el *coaching* educativo ofrezca una manera distinta de aprender (García-Hallen, s/a).

Existen algunas claves básicas para poder llevar a cabo dicha labor: potencial de los alumnos, autoconsciencia, empoderamiento, *feedback* (reacción, respuesta) y desarrollo de competencias. Algunos críticos del término de *coach* educativo llevado a la tutoría, dicen que solo es una moda pasajera.

A través de una encuesta realizada en la Universidad Autónoma de Querétaro, en donde con anterioridad se mencionó, que 37 tutores aludieron llevar a cabo acciones tradicionales, el resto de los 50 es decir, 23 tutores respondieron que dentro de sus acciones primordiales en el proceso de tutorías se encuentran las siguientes:

- Realizar un diagnóstico inicial en donde abordan aspectos personales y laborales.

- Dar seguimiento a las diferentes situaciones que manifieste la y el estudiante, canalizándolas a las instancias correspondientes.
- Mantener atención en las conductas del tutorado (a) ante diferentes actividades en donde participe de manera activa.
- Realizar un diagnóstico sumativo de los aprendizajes adquiridos durante todo el curso, así como su estado anímico y cumplimiento de expectativas personales y profesionales.

Con todo lo anterior, solo queda mencionar, que la figura y funciones de un *coach* aportan los siguientes beneficios:

- Permite definir los objetivos de trabajo con el tutorado (a).
- Potencializa las capacidades en el tutorado (a).
- Propicia el manejo del estrés y la tolerancia a la frustración, así como adaptabilidad al cambio.
- Mejora las relaciones interpersonales.
- Propicia la motivación intrínseca y la extrínseca.

Sin duda que a partir de esta lista de beneficios que se pueden llegar a obtener a partir de las acciones del tutor-*coach*, se estarían cumpliendo la misión de la labor tutorial, porque la encomienda para muchos profesores (as) y directivos (as) de diferentes instituciones educativas, es que el alumnado sea feliz en la escuela y disfrute su estancia dentro de ella sin dejar de lado el rendimiento, la eficacia y la lucha por el éxito profesional y personal.

Porque, mejorar la educación también es aspirar a la felicidad consciente, sacándola de la indiferencia que significa el desprecio y el olvido del otro, compartiendo las propias limitaciones y las conexiones que nos hacen realmente humanos (Rogero, 2019).

Todo esto no tiene más que la intención de formar seres humanos integrales y comprometidos con su sociedad, y para que se pueda lograr, egresar profesionistas con las competencias adecuadas, es necesario que la y el tutor-*coach* trabaje arduamente en fomentar actitudes y valores que potencialicen los conocimientos adquiridos.

La tutora-*coach* y el tutor-*coach* tendrán que escuchar con atención al tutorado (a) sin interrumpir, a menos que, no entienda alguna frase o idea expresada por el o la estudiante; aunque la tutora-*coach* y el tutor-*coach*, no necesariamente deben tener conocimientos de psicoanálisis, es importante que desempeñe el papel con esa seriedad.

Carl Rogers (1996), dice que la condición necesaria y suficiente para ser un

buen psicoterapeuta es escuchar con empatía, es decir, ponerse en el lugar de la otra persona, intentar ver la realidad desde su marco de referencia y evitar imponer apreciaciones personales en la comunicación. Menciona también que “para escuchar activamente es importante mostrar una actitud cálida, así como evitar interrumpir o hacer juicios de valor” (p. 223).

Parte del placer de escuchar está, ciertamente, en el intercambio de ideas, pero además otorga valiosas experiencias en otros aspectos. Al escuchar se establecen vínculos y relaciones que propician una conexión con el exterior. En este ámbito, “la solidaridad se preocupa de enseñar a ser autónomos, a tener juicio personal, de promover personas independientes, capaces de elegir su propio proyecto personal de vida” (Carrasco & Javaloyes-Soto, 2015, p. 21).

La solidaridad no solo debe darse entre la tutora-*coach* y el tutor-*coach* y el tutorado (a) o la institución, sino también debe involucrarse la familia; ya que la madre y el padre desempeñan un papel muy importante en el desempeño de sus hijos e hijas, dentro de la escuela. Esta intervención puede prevenir problemas tales como el alcoholismo, el consumo de drogas e inclusive, la violencia.

Se necesita una participación mayor y mejor de la madre y el padre en la educación de sus hijos (as) y en las instituciones educativas. Esto es, “una ‘cultura participativa’ de los padres en la educación requiere cambios socioculturales, a fondo, que es preciso estimular y desarrollar, si de verdad se desea esa coparticipación responsable de los padres” (Carrasco & Javaloyes-Soto, 2015, p. 24).

La tutoría es y debe seguir siendo un pilar de apoyo para las instituciones y las familias de hoy en día, ya que dependerá de esto, para generar profesionistas de calidad y, por ende, sociedades de calidad humana.

Metodología

Se realizaron diferentes actividades con la finalidad de medir el grado de impacto que tiene un *coaching* educativo bajo la modalidad de tutoría institucional individual.

El ejercicio se realizó con 20 tutorados, de los cuales 10 son mujeres y 10 hombres siempre procurando la paridad en cuanto a género; ambos realizaron las mismas actividades.

Al iniciar el ciclo escolar, se ejecutó un diagnóstico inicial a partir de cinco preguntas básicas que cada estudiante contesta de manera personal en una encuesta verbal:

¿Cómo te sientes en la escuela?, ¿Qué expectativas, tienes para este ciclo escolar?, ¿Tienes metas trazadas para este ciclo? ¿Cuáles?, ¿Qué te motiva en este momento?, ¿Tienes alguna dificultad personal o académica en este momento? ¿Cuál?

Con base en estas preguntas, se elaboró un diagnóstico de apertura, lo que permitió diseñar estrategias de seguimiento y de acompañamiento para el tutorado (a). Después de realizar el diagnóstico inicial, se le muestra al tutorado (a) una imagen, en donde tendrá que señalar su estado de motivación en el momento de realizar la encuesta.

Una vez que se cuenta con el diagnóstico que permite diseñar estrategias que beneficien el estado de bienestar en el estudiante, se tomaron varias acciones que deben aplicarse durante la sesión tutorial:

- Mantener siempre una actitud positiva.
- Generar un ambiente agradable en el entorno de la sesión.
- Procurar no ser interrumpidos.
- Mantener siempre una mente abierta y flexible a las inquietudes del estudiante.
- Utilizar ejemplos y lenguaje familiar al estudiante.
- Elaborar una bitácora de sesión en donde se manifieste alguna situación particular del tutorado.

A partir del conocimiento previo del estudiante, la y el tutor-*coach* puede conocer la forma de hablar y de pensar del tutorado (a), lo que sirve de mucha ayuda para poder contextualizarlo y relacionar sus experiencias, conocimientos y valores. Se prosigue a puntualizar con los tutorados (as), en alguna situación en particular que haya quedado pendiente de realizar. Sumando a todas las acciones de la primera fase, se integran las siguientes:

- Recapitular las situaciones abordadas en la sesión pasada.
- La y el tutor-*coach* debe guiar en todo momento al tutorado (a) para que ellos (as) mismas deduzcan, para qué les sirve todo lo aprendido.
- Orientarlos (as) siempre a la búsqueda de soluciones ante situaciones complejas

Cuando los tutorados (as) comienzan a percatarse de que, la y el tutor-*coach* está realizando sus acciones con responsabilidad, respeto y empatía, el tutorado se abre más hacia el diálogo.

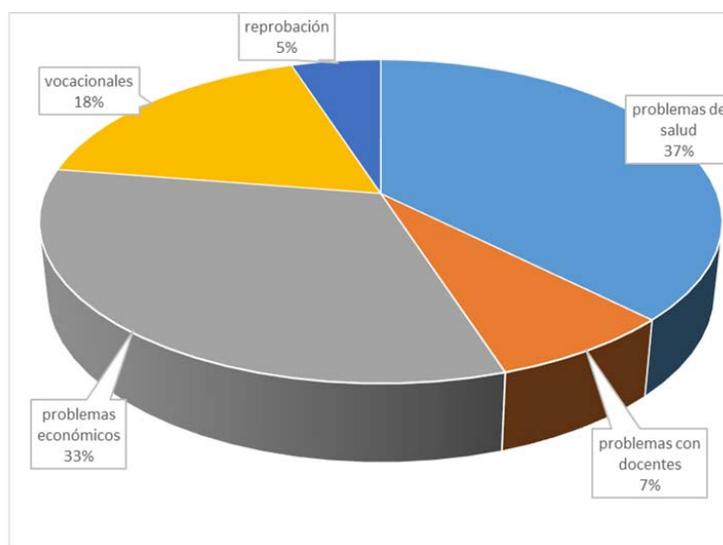
La última fase del coaching consiste básicamente en realizar un cierre, en donde se retoma el dato de las expectativas que los tutorados (as), mencionaron al inicio del curso, y se les vuelve a encuestar para escuchar de viva voz, si se cumplieron con esas expectativas. En caso de que no se hayan cumplido, es transcendental asumir de manera responsable, lo que propició que no se cumplieran y esto puede ser que hubo fallas de índole personal, académica, institucional e

inclusive tutorial. Es muy importante tomar en cuenta esta última fase, ya que de ello, dependerá que se lleve a buen puerto al tutorado (a) a partir del seguimiento que se le dé en las situaciones que no se pudieron resolver (si fuese el caso).

Se recomienda realizar nuevamente el estatus motivacional al momento de terminar el curso y determinar ¿qué, cómo y por qué? Se mantuvo, aumentó o disminuyó su nivel de motivación.

A partir de este ejercicio, los 20 tutorados participantes, manifestaron haber expuesto diferentes problemas a sus respectivos tutores.

Gráfica 1. Problemas expuestos en sesión de tutoría.
Período 2017-2018



FUENTE: Elaboración propia a partir de encuesta.

Como se puede observar en la gráfica, existe mayor incidencia de problemas de salud y económicos en lo expuesto por los tutorados (as), el motivo de menor incidencia fue por causas de riesgo académico y/o reprobación.

A partir de estos resultados, en colaboración con el departamento de tutorías y academias, se diseñaron estrategias que en la actualidad se están implantando como medios preventivos de salud, adicciones y cuestiones vocacionales para evitar la deserción de las y los estudiantes.

Resultados

Se ofertaron cursos de capacitación de coaching educativo a las y los profesores que fungen como tutores (as) grupales e individuales, y a partir de la ejecución de las diferentes herramientas vistas en los talleres, se realizó una encuesta a 20 tutorados (as) en donde manifestaron su sentir acerca del acompañamiento del tutor (a) y cómo influyeron en su motivación.

Tabla 1. Factores que favorecen o dificultan la motivación en los tutorados (as), Universidad Autónoma de Querétaro.

Factores que favorecieron en la motivación en los tutorados	Factores que dificultaron la motivación en los tutorados
Se fomentó la comunicación	El tutor solo registraba sesión
Se generó la confianza	No hubo un diagnóstico inicial
La información es confidencial	No hubo seguimiento a las problemáticas planteadas en las sesiones
No hay interrupciones	Las sesiones son informales
Me escuchan sin interrumpir	Las sesiones duran entre 10 y 20 minutos
Siento empatía con los problemas que expuse	
Orientación para la solución de problemas	
Respetan los horarios de sesión	

FUENTE: Elaboración propia, Encuesta 2018, FBA, UAQ.

Como se puede observar en la tabla anterior, la motivación en la y el estudiante, desempeña un papel muy importante, ya que la o el protagonista de la educación es la y el educando, y es quien asumirá el papel activo en su desarrollo personal y profesional.

La y el tutor-*coach* debe centrar sus intereses en las alternativas de solución para los tutorados (as), y no el aumento de problemas que conlleven a la desmotivación que seguro terminarán en una deserción escolar. Para poder cumplir con esta misión, es importante tomar en cuenta que, como *coaching* educativos, se debe fomentar la capacidad creativa e innovadora. Se tiene la convicción de que, a partir de la instrumentación de las funciones del *coach* en la trayectoria estudiantil, se podrá lograr.

Las y los alumnos deben sacar el máximo rendimiento de su inteligencia hoy, para no tener que trabajar el doble mañana, como consecuencia del error de ayer. Será necesario desarrollar el aprendizaje de anticipación, que es “aquel que implica una actitud de asumir la responsabilidad de nuestra capacidad de influir y, en algunos casos, determinar- el futuro, con la mentalidad de resolver los problemas de las consecuencias de las decisiones añejas” (Carrasco & Javaloyes-Soto, 2015, p.32).

No se puede dejar la responsabilidad de formar a un individuo a uno sola agencia cultural, llámese familia, sociedad o universidad. Lo justo es hacer lo que corresponde a cada uno (a) de las y los partícipes en dicha formación, para poder cambiar las cosas.

Conclusiones

No es posible ser un alumno (a) del siglo XXI, sin que se tomen en cuenta los retos que trae el futuro. A partir de la educación familiar (valores) complementados con los adquiridos en la escuela, el coach educativo es una estrategia académica que incide en la formación del individuo en forma integral.

Si se desea el éxito de las y los egresados universitarios, hay cambiar lo que se enseña, el modo de enseñar, las formas de acompañar y apoyar, y las representaciones o imágenes que se tienen de las y los alumnos.

Las y los profesionales de la educación tendrán que cambiar bastantes cosas, ampliar mucho más la actividad educativa y aplicar el constructivismo desde la óptica de generar aprendizajes significativos. Aprender a aprender; prepararse y capacitarse para incidir en la configuración de las y los alumnos como sujetos activos e interactivos de su aprendizaje, es parte de la FORMACIÓN INTEGRAL.

Referencias

- Carrasco, J. & Javaloyes, J. (2015). *Motivar para educar*. Madrid: Narcea.
- Ganem, R. & Patricia, M. (2017). *Piaget y Vigotski en el aula*. Santiago: Limusa.
- García, E. (2009). *La psicología de Vigotski en la enseñanza*. México: Trillas.
- García-Hallen, J. (s/a). Psicología y mente. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiymente.com>
- Gutiérrez-Soto, M. & Ángel, P. (2011). *Docencia constructivista en la universidad*. San José: Editores.
- Ragasol, M. & Ganem, P. (2012) *El constructivismo como alternativa del trabajo docente*. México: Limusa.
- Rogers, C. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. New York: Paidós.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

UNESCO (s/a). Inclusión en la educación. Obtenido de inclusión en la educación: <https://es.unesco.org>

14

Educación superior, desarrollo y cultura planetaria

*Nydia María Castillo Pérez
Julio Rodríguez Anido*



Introducción

Los cambios macropolíticos que se realizan en los sistemas económicos, como consecuencia de las innovaciones tecnológicas, condicionan las ventajas competitivas de los países y permiten a los procesos productivos, superar las limitaciones provenientes de la escasez de productos naturales demandando menor cantidad de mano de obra con mayores niveles de calificación. Esos avances tecnológicos alteran y redimensionan igualmente los modelos de expansión económica, social y laboral existentes, acordando preeminencia al comercio internacional, donde los rubros que ostentan valor agregado de conocimiento tienen la primacía que antes se confería a las materias primas.

En consecuencia, ninguna economía se halla al margen de las pautas de cambio y exigencias que impone el progreso científico y tecnológico internacional en expansión. En ese tenor, las nuevas tecnologías, son una respuesta al sistema productivo mundial y al ejercicio de poder de quienes las controlan. Con las tecnologías se eliminan distancias y barreras que facilitan el ágil intercambio en la producción de bienes y servicios de las empresas, lo que funda el eje central de cambios mayores que implanta derroteros y desafíos, en torno a la concepción del actual quehacer de las instituciones de la cultura y la educación (Tirado & Luna, 2001)).

Cabe resaltar que el desarrollo de la ciencia, la técnica y la cultura, instituyen el crecimiento endógeno de las sociedades, lo que puede facilitar el avance cualitativo de los pueblos, al crearse eslabones de conexión, en un mundo que se desmaterializa en un contexto planetario; lo que permite dar paso al conocimiento global y crear así nuevas formas de concebir el mundo y generar y organizar la producción de bienes y servicios.

El incremento de la producción de conocimiento está transformando la naturaleza de los procesos productivos mediante la incorporación de tecnologías que, además de cambiar el qué y cómo producir, crean cambios importantes en las formas de pensar, concepción del trabajo, valores, creencias y relaciones sociales y culturales. Así es como, el conocimiento está reemplazando progresivamente la importancia de las materias primas y de sistemas productivos fundados sobre la base de trabajo, capital y materias primas.

En efecto, como producto acumulado, ese saber se convierte en uno de los mayores generadores de plusvalía, sujeto a los avances sofisticados de la ciencia y los aportes de la informática, sistemas de comunicación digital y en los admirables descubrimientos en materia genética y biotecnologías. Su derivación es fundar materia prima que se renueva para recrear otras formas de hacer ciencia y generar casi al infinito, nuevos conocimientos, ahora a través de las redes de conocimiento (Tirado & Luna, 2001).

Ello explica en parte por qué el mundo ha recibido el controversial influjo de la llamada “nueva economía” que, según algunos economistas, podría incluso suprimir ciclos económicos y mejorar el valor de las acciones de las empresas, las más competitivas. Luego seguirían a través del patrocinio de fusiones empresariales, formadas por los “procesos de racionalización de la producción” con el fin de generar mayor productividad, con menor fuerza laboral.

Esta racionalización reduciría los gastos de operación de las empresas, sacrificando un amplio número de puestos laborales y afectando dramáticamente los programas de cobertura social de los trabajadores. No obstante, el derrumbe y la erosión que ocurre en las bolsas de valores desde inicios del año 2000, sumando las crisis financieras abiertas han relativizado la explosión de la burbuja financiera, frena las posibilidades de expansión de las economías en ese entonces (Rifkin, 2000).

Desde esa óptica, en esta investigación se plantearon las siguientes interrogantes ¿Cómo competir en ese mundo de inestabilidad financiera? ¿Cómo hacerlo a través de procesos productivos atrasados? ¿Cómo obtener un apoyo resuelto que permita cambiar mentalidades localistas y artesanales para edificar una empresa y academia que asegure la formación que se requiere para participar en una sociedad mundial, compleja, competitiva y cambiante? ¿Cómo lograr que todos aprendamos a trabajar en redes?

La producción de conocimiento en la nueva economía mundial

Especialistas en materia de desarrollo afirman que desde fines de los años ochenta se inició un nuevo modelo de producción edificado sobre la base de las exigencias de la sociedad del conocimiento (Rifkin, 2000). En el contexto de los procesos derivados de la nueva economía, la formación científica tecnológica y profesional exige cambios significativos e impostergables.

Los centros de educación superior, la academia y la visión filosófica del mundo; están hoy sujetas a grandes presiones y exigencias para renovar sus dimensiones teóricas y prácticas, aprender a pensar, a actuar, a crecer, a organizarse y a relacionarse para innovar, con distintas fuerzas sociales y fuentes de conocimiento que se expanden en un mundo de naturaleza planetaria.

En ese aspecto, vale analizar los cambios introducidos por la llamada nueva economía, ya que en la mayor parte de sectores de la economía mundial, pese a la fuerte inversión existente en tecnología de la información, no tuvo por sí sola aumento en la productividad general. Hubo incremento a partir de algunos sectores donde la inversión en tecnología de la información representó un factor de particular relevancia. En cambio, en otros rubros, a pesar del flujo de innovación

tecnológica, no hubo grandes avances comparando a los que se dieron en el siglo XIX con la domesticación e instalación de la electricidad en la industria del automóvil, desafíos que conforman la nueva frontera del capitalismo (Ciocca, 2000).

Al respecto, vale recordar que en la década de los años cincuenta el concepto de desarrollo se encontraba enmarcado en la idea de que, el crecimiento económico era igual a la expansión del capital físico; en la década de los años setenta y ochenta, este incorpora a la noción de desarrollo la expansión de conocimiento científico-tecnológico y la aplicación del mismo en los procesos de producción e industrialización.

De esa manera, se inicia la era de la conquista y ampliación masiva de los mercados, tendencia que llevada a grandes magnitudes, se extiende desde entonces, de ámbito mundial dentro del proceso de globalización. Por ello, emerge hoy, una nueva división internacional del trabajo, la que no se asienta más en las llamadas ventajas comparativas o en los procesos de producción de naturaleza manufacturera (Rifkin, 2000).

El nuevo proyecto crece sobre paradigmas y concepciones que promueven las relaciones a escala planetaria;¹ su fundamento se inscribe en la creación de procesos intensivos de producción de conocimiento, cuyos principales insumos, lo conforman *la capacidad científico-tecnológica instalada, la creación de sofisticados sistemas de formación en alta tecnología y el desarrollo del talento creador de sus actores*. Ahí la academia tiene un papel histórico social importante.

Las soluciones de los negocios por Internet han producido alrededor de unos quinientos mil millones de dólares debido a la adopción de soluciones electrónicas. El Cisco Systems informaba que las ganancias en los ingresos de las empresas alcanzarían el 10.3 por ciento anual. Sin embargo, la quiebra de WorldCom al igual que la de otras empresas del mismo género tales como Adelphia Communications 2002 y KPNQwest así como la crisis de AOL Time Warner, prueban que las ilusiones que la economía del conocimiento ha creado, son puras burbujas de jabón.

El nuevo ámbito de producción de conocimiento influye en la naturaleza de las relaciones socioeconómicas, sociopolíticas e ideológico-culturales mundiales. Confiere también a los sistemas educativos de nivel superior responsabilidades urgentes para el desarrollo global de las naciones, ya que en el proceso educativo se precisa la socialización y la difusión de la cultura. Es ahí donde se trazan *com-*

¹ Así, en ese proceso, los mercados financieros se han constituido en los líderes de la economía y protagonistas claves del proceso de globalización. A diferencia de los agentes que operan en el comercio internacional y conducen a las corporaciones transnacionales, estos tienen libertad para desplazar fondos, crear crisis cambiarias en perjuicio de no importa qué moneda nacional, menos el dólar, el yen y el marco alemán, los patrones y representantes de la conocida Triada.

promisos ineludibles para apostar al desarrollo y avanzar en la llamada “Aldea Global”, y preservar nuestra propia cultura y sistema de valores (Vilas, 1999).

Es válido reconocer que los países desarrollados han creado en los últimos 40 años un proceso intensivo de acumulación de capital científico-tecnológico, fundando un importante contingente de mano de obra calificada y semicalificada, así como elites dotadas de alta formación, listas para producir innovaciones de punta que están transfigurando el espacio de la producción, el comercio, las relaciones y comunicaciones planetarias. Los paradigmas que inspiran el proceso de mundialización de los mercados y las finanzas se asientan en la capacidad de competir con calidad y en función de aumentar la producción de bienes y servicios, que cristaliza la ideología neoliberal.

La aplicación de la llamada tecnología de la información y la comunicación en programas de tele medicina, aprendizaje a distancia, sistemas de tutorías y bibliotecas digitales, por ejemplo, optimizan los parámetros existentes en materia de salud, educación, formación, capacitación y actualización técnico y profesional.

La producción de conocimiento en el mundo es cada vez más sofisticada, ante ese hecho, aceptar las limitaciones que hoy nos frenan en la realidad particular de cada país subdesarrollado, sin buscar soluciones enérgicas para superar esa desigualdad, significa atentar contra la visión estructural del futuro de los países latinoamericanos. Equivale a negar las posibilidades de progreso, declinar el derecho de avanzar, renunciar a soñar, e incluso, a luchar por utopías, lo que es peor aún, significa fragmentar el porvenir de las jóvenes generaciones.

Formación científica-tecnológica y la academia

En ese contexto las instituciones de educación superior tienen desafíos de gran importancia, por lo que se requiere crear alternativas de cambio que apunten a *fundar niveles educativos propios a las nuevas exigencias científicas tecnológicas para competir internacionalmente*. En consecuencia, el siglo del conocimiento demanda instituciones de formación básica de calidad, lo que comporta la creación de sistemas de capacitación y formación rigurosos, así como tener profesoras y profesores —motivados y bien calificados—, provistos de materiales de apoyo tecnológico para facilitar y alimentar procesos educativos incluyentes (Castillo, 2017).

Estas demandas, tocan la esencia de la visión interdisciplinaria y transdisciplinaria en la academia, e intensificar la capacidad productiva colectiva de docentes y estudiantes de diferentes disciplinas, lo que motiva el desarrollo de la creatividad y la motivación para alimentar procesos de aprendizajes con impacto local, regional, nacional e internacional. Ello se puede lograr a través de la conformación de redes de aprendizaje y conocimiento.

Ianni (1999), sostiene que la globalización ejerce un fuerte impacto en el mercado de trabajo, el cual se percibe en la esfera de lo que se ha denominado “fábrica global”, fenómeno que está implantando una división transnacional del trabajo y la producción, en un escenario que muchos reconocen como la tercera revolución científico-industrial, es decir, la transición del fordismo al toyotismo, que introdujo formas y marcos de relaciones desiguales y heterogéneas, que trascendió nacionalidades, culturas, etnias y hasta religiones. En efecto, se observa el cierre de significativos centros de desarrollo industrial en países que, hasta hace muy poco tenían amplia concentración de trabajadores y significativas organizaciones sindicales.

El capital, a través del mercado y las tecnologías, ha impulsado una suerte de revolución tecnológica, bioquímica, informática y biotecnológica para aumentar los niveles de productividad del trabajo, lo que ha reducido la capacidad de la fuerza laboral y la organización social obrera. Ello sitúa a las empresas transnacionales en posición de aumentar sus bienes y tributos, edificando cambios fundamentales en el mundo del trabajo.

Dicha transición fue de un sistema técnico-productivo edificado en niveles casi manuales a otro automatizado que implicó sustituir la infraestructura existente, transformar la formación de los operarios y profesionales, de todos los comandos cerebrales y ensamblarlo, para hacerlo funcionar de acuerdo con los nuevos esquemas de competitividad de un modelo centrado en la productividad. Según Lojkin (1990), ello no quiere decir que se edifique “la fábrica sin los trabajadores”, sino que se ha cambiado la forma de mediación humana al incorporar otras más abstractas, sofisticadas y con importantes e inéditos aportes intelectuales.

El Valle del Silicón de alta tecnología, no logra reponerse del derrumbe de sus empresas de Internet, ubicado al norte de California, entre los años 1996 y 2001 pudo construir un poderío millonario, hoy tiene una tasa de desempleo de las más altas del país. Netscape fundó ahí su primer navegador, cuya red fue vista como la panacea de la fortuna. Asentada en la concepción de la llamada “nueva economía”, la que comenzó a expandirse por el mundo entero (Ianni, 2000).

Para algunos teóricos, ello es un ejemplo del inicio de la flexibilización de los procesos de trabajo y la producción que se deben a la flexibilidad que proporcionan las tecnologías; las emergentes condiciones del mercado del trabajo, la demanda de productos y patrones de consumo muy sofisticados; así como las innovadoras formas de suministrar servicios financieros y técnicos a escala planetaria (Ianni, 1999).

Las relaciones existentes hoy, entre Ciencia, Tecnología y procesos de vinculación con la Sociedad y la academia, en un mundo planetario; han pasado a

identificar nuevos sujetos y enfoques epistemológicos que requieren mejor *nivel de formación y calificación tanto de maestros como de estudiantes, ante procesos de cambio que exigen respuestas inéditas para competir e insertarse en dinámicas de desarrollo y expansión mundial, centradas en la visión mundial y neoliberal del mercado* (Casas, 2003).

De igual manera, se distingue la formación de nuevos y amplios grupos de intervinientes que operan de ámbito internacional e influyen en la definición y puesta en vigor de políticas específicas de desarrollo en lo local, en Ciencia y Tecnología en toda América Latina. Ello implica, la necesidad de identificar la naturaleza de los mismos, ya sean externos o internos y sus formas de actuar, para contar con una participación más responsable en función de la trascendencia que tales eventos tienen.

Ayer como hoy, se aprecia que los estudios de área intentaban demostrar que no era posible hacer aplicaciones irresponsables de lo que acontecía en el primer mundo para aplicarlas al tercer mundo, ya que muchas de esas generalizaciones, aunque desarrolladas en Europa y Norteamérica, podrían no ser viables para el Tercer Mundo.

Comprender y explicar esos retos compromete moral y legítimamente a la academia y a las comunidades científicas al igual que a otros actores sociales y políticos, constituye una responsabilidad histórica de participación activa para formular y defender aquellas políticas públicas que en materia de Ciencia, Tecnología y Educación, sean viables y pertinentes con relación al desarrollo y la cultura nacional (Crewel, 1988).

La etnología, como ciencia, reconoce la tecnología cultural, la cual refiere el análisis de los vínculos existentes entre las tecnologías como tal y el efecto que ello tiene en los cambios en materia sociocultural. Esos estudios permiten edificar paradigmas regionales de competencia científica y tecnológica que se correspondan a sus intereses, es decir, que no sean solo pertinentes al desarrollo de las naciones periféricas. No se puede soslayar, que la globalización tiene la paradoja de ser un proceso deshumanizante, ya que por un lado proporciona infraestructura técnica material y científico-racional para crear potencialidades aún inéditas en la historia de la humanidad, pero que no tiene el mismo efecto ni niveles de beneficio en todas las regiones del planeta.

Dicho fenómeno crea severos conflictos a lo interno de los grupos hegemónicos, quienes tratan de implantar, controlar y obtener los más lucrativos beneficios en la aplicación de algunos tipos de tecnologías. En América Latina y el Caribe, existe una fuerte dispersión en términos de costo y coberturas en telecomunicaciones, al igual que en la capacitación de recursos humanos y de preparación empresarial para asumir algunos de los retos de la actual economía digital (Brunner, 1996).

Ello invita a reflexionar, sobre las preferencias posibles que en materia de desarrollo nacional, se dimensionan en torno al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la educación. Esta premisa, significa asumir una responsabilidad histórica político-social, un reto en torno a la concepción y definición real de las políticas de desarrollo científico y tecnológico con visión de futuro (Vilas, 1999).

Por otra parte, significa trabajar para disminuir la heterogeneidad de la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación y lograr mayor participación social en la definición de los contenidos de la información y los conocimientos que se transmiten a través de las redes digitales, a fin de contrarrestar la concentración de poder que el auge de la informática deja en manos de los países industrializados y de las empresas transnacionales, que controlan la tecnología y los sistemas de cooperación internacional (Tirado, & Luna, 2001).

Se trata con ello de orientar las presiones y las resistencias de los grupos internos hacia una *actitud de acción positiva, que puede ser extrapolada a la academia*, para que ella lo rescate en sus procesos de transformación, construya escenarios positivos y cree colectivos de trabajo orientados a la producción de conocimiento, con el fin de asumir los desafíos propios al siglo XXI.

De ahí que modificamos la cuestión de cómo organizar la planeación estratégica de la academia en materia de Ciencia y Tecnología, lo que proviene del marco de los contextos nacionales para aclarar el papel a jugar por las instituciones. Ahí preguntamos ¿Cómo formular líneas de desarrollo científico y tecnológico sin que ello atente o amenace la creatividad natural y productiva individual de los investigadores? (Didriksson, 2005).

Formación científico-técnica y mercado de trabajo

El modelo del mercado asigna un énfasis particular al mercado de las profesiones, lo que ha generado una amplia gama de servicios académicos edificados a través de acelerados procesos de comercialización a lo interno de la misma y desde ella hacia la sociedad (Brunner, 1998) y (Kent, 1999). El impacto del mercado de profesiones hizo que se tornara más complejo el panorama de crear consensos sobre los problemas de aplicación de las tecnologías.

En América Latina, en las últimas décadas, las instituciones de Educación Superior han sido rebasadas por las exigencias de nuevos criterios de evaluación y sistemas de contratación provenientes del mercado de trabajo y del clientelismo político. Los procesos de modernización de las empresas que en muchos casos cuentan con el respaldo estatal, también reclaman cambios (Castells, & Esping-Anderson, 1999).

De esa manera, las pautas culturales se transforman al ritmo de los avances de la informática y la electrónica, donde los sofisticados sistemas de comunicación penetran diariamente en todas las esferas de la vida humana colectiva e individual. Somos parte de esa emergencia de nuevos y cada vez más amplios escenarios socioculturales que promueven, en el mejor de los casos, el extenso abanico de relaciones planetarias, aspecto esencial del contexto de la globalización.

¿Qué entendemos entonces por aldea global o por globalización y de su impacto en la academia? ¿Estamos preparados? La globalización no se impuso como resultado innato a los avances tecnológicos, ella ha sido inducida artificialmente por los requerimientos propios de las transacciones financieras y de la liberalización del comercio de bienes y servicios, acciones que escapan al control de los actores sociales y hasta de los mismos estados nacionales.

El Informe Delors expresa que dicho fenómeno es el más dominante que ha tenido lugar en la sociedad contemporánea y el que más ha influido para bien y para mal, en la vida de las personas (Tunnerman, 2011). El Informe de 1997 del PNUD sobre Desarrollo Humano, afirma que pasar de la globalización de los mercados, sería positivo a la sociedad, si pudiéramos hacer que el proceso de globalización o el de nacionalismos ahora en emergencia, funcionen para todos por igual.

No basta acumular utilidades, es necesario que la ética, la equidad, la justicia, la inclusión, la seguridad humana, la sostenibilidad y el desarrollo humano estén presentes en todas las acciones macro y microeconómicas. La globalización ha logrado que se descuiden los sectores de la educación, la salud, la cultura y la defensa misma de la vida del planeta y de los seres humanos. Resulta una utopía lograr una globalización que sea para el afianzamiento de los grandes capitales, sino más bien, para la solidaridad, para defender la dignidad humana y juntos luchar por los males y enfermedades que ahora nos acechan planetariamente.

¿Cómo competir si la relativa debilidad que el sector público (los Estados) de muchos países latinoamericanos, y sobre todo, en el plano educativo dejan como saldo sistemas educativos y profesionales deficientes, carentes de estrategias que visualizaran políticas nacionales con pertinencia científico-técnica y visión en el desarrollo humano? ¿Cómo transformar desde adentro estructuras sociales obsoletas, con agendas propias para no dejarnos excluir del dominante proceso neoliberal y globalizador?

La aplicación de proyectos educativos con visión global, puede apoyar algunas *estrategias con vistas al desarrollo interno, unificando esfuerzos estatales, privados, cívicos y políticos*. Con ello se evitaría en parte, la puesta en marcha de paquetes educativos foráneos, desprovistos de perspectivas de desarrollo humano sostenible, algunos

de los cuales se aplican, sin control nacional en las distintas regiones del planeta (Castaños-Lomnitz, 2003).

La transición de América Latina y el Caribe a mejores niveles de formación y producción de conocimiento, exige condiciones de calidad, eficiencia y equidad, y justifica formas de participación del Estado; responsables, con acciones públicas y privadas, dirigidas, explícitamente, a la concesión de recursos materiales que faciliten el desarrollo integral de la educación, evitando que lo haga el arbitrio del mercado.

Los debates contemporáneos indican que se ha iniciado una nueva era de civilización en la que, el avance científico técnico, al servicio de la producción de conocimiento y logro de posibilidades al desarrollo, funda un eje central. En décadas precedentes, los sistemas de formación profesional debieron rediseñar sus propuestas académicas, poniendo el énfasis en reformas educativas que se vincularon con las distintas fuerzas de la sociedad, para exigir la instauración de espacios de democratización política y social.

Hoy, la mayoría de los centros educativos de nivel terciario intentan nuevamente redefinir su marco de relaciones con el Estado, la sociedad civil y otras fuerzas empresariales y sociales. Algunas de esas iniciativas surgen como respuesta a los constantes cuestionamientos que se hace a esos centros superiores. De esa forma, emerge una nueva visión de participación de la sociedad, el Estado y fuerzas productivas en la definición y organización de los procesos de educación y formación científica profesional, actividad que hasta hace muy poco era competencia absoluta de los centros educativos.

En efecto, los espacios de fomento al desarrollo humano y al fortalecimiento de los procesos de identidad nacional y cultural son ahora compartidos con otros sectores de la sociedad. ¿Cómo las universidades podrían contribuir a la ampliación de un haz de posibilidades alternas que propicien el desarrollo, si ellas mismas enfrentan a lo interno enormes limitaciones estructurales, materiales y académicas que no concuerdan con las líneas modernas del desarrollo científico y tecnológico en vigor en el ámbito mundial?

En cualquier caso, es un imperativo trabajar por la construcción de programas educativos de calidad con perspectivas de *pertinencia y equidad*. *En ese proceso el desarrollo de la actividad de investigación y la masiva superación posgraduada de las bases académicas son actividades sustantivas para lograrlo*. Por otra parte, en lo que respecta a los procesos de reestructuración institucional existen varias tendencias que deben ser analizadas y tomadas en cuenta, *ya que ellas han sido diseñadas para lograr el despegue cualitativo y cuantitativo de dichos centros*.

Las tendencias son siguientes: 1. Estructurar la organización de los centros universitarios en función de unidades educativas instituidas por grupos académicos

con enfoques *interdisciplinarios*; 2. Ampliar el horizonte teórico conceptual del conocimiento con temas de investigación y prácticas académicas que promuevan la internacionalización; 3. Evitar la fragmentación de las prácticas de trabajo con el culto a la personalidad, formación de grupos de poder reduccionistas, tráfico de influencias y mercadeo de proyectos de investigación o académicos, poco pertinentes a los objetivos de los programas existentes; 4. Forjar una visión global del mundo para dialogar y lograr una actitud de cooperación colectiva; 5. Acercar las actividades de investigación a los problemas del desarrollo; 6. Interrelacionar las principales investigaciones con las empresas transnacionales, promover el financiamiento conjunto, así como establecer un claro proceso de regulación.

Conclusiones

Como corolario, las universidades están llamadas a defender la visión global del desarrollo y asegurar la interconexión entre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad, por lo que no pueden quedar relegadas en la dinámica de esos procesos. La formación de técnicos, profesionales y hombres de ciencia es un tópico que históricamente ha estado relacionado al debate de la misión de las universidades o centros de formación terciaria, fue ello, lo que generó en la sociedad, la emergencia de distintos modelos de estudio en el mundo, que quizás ahora vale la pena revisar.

La presencia de una inagotable producción de conocimiento, abre nuevos desafíos, contradicciones y encrucijadas que tienen lugar en la arena de las concepciones académico-profesionales, formas de empleo, relaciones empresariales y laborales. Ahí se transforma la concepción del ritmo y amplitud de la jornada laboral, el uso del tiempo libre, las ideas sobre el arte y su aplicación, la definición de los espacios, así como, la importancia del tiempo en la vida misma de los seres humanos.

Las universidades no pueden renunciar a esas tareas fundamentales. Los centros de formación profesional como instituciones sociales y culturales son parte esencial de la estructura global de la sociedad, por lo tanto, ellos son un reflejo de esta, aunque con suficiente autonomía para influir en el conjunto de la sociedad y propiciar cambios cualitativos importantes. Como corolario, creemos que no existe un modelo universitario socialmente compartido por todos los grupos sociales, que funcione además en correcta sincronización con todas las épocas y realidades. Tampoco la universidad representa o tiene el mismo significado para todos los sectores de la sociedad civil y política.

Ella suscita expectativas diferentes para cada grupo, clase o categoría social, las que se corresponden con su propia naturaleza política e intereses de clase. De allí

que se comparte la idea de que ningún grupo social, político o económico puede o debe ejercer un control absoluto sobre la universidad. Si se respetan esas premisas, se podrá crear y legar a las futuras generaciones una institución fuerte y vigorosa.

Referencias

- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. España: Paidós.
- Brunner, J. (1996). La educación en América Latina durante la década de 1980: La economía política de los sistemas. En Kent, R. (Comp.), *Los Temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, (106-163). México: FCE.
- Casas, R. & Luna, M. (2001). Espacios emergentes de conocimiento en las regiones: hacia una taxonomía. En Casas, R. (Coord.), *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*, (pp. 35-73). México: Anthropos.
- Castañón-Lomnitz, H. (2003): “La Reforma universitaria y la vinculación Universidad- Estado”. En Castañón-Lomnitz, H. (Coord.), *La Sociedad del Mañana: Universidad, ética y sustentabilidad*, (pp. 115-136). México: Instituto de Investigaciones Económicas/UNAM.
- Castells, M. & Esping-Anderson, G. (1999). *La transformación del trabajo*. España: Grao.
- Castillo, N. (2017). Modelos de desarrollo y retos de la academia en el siglo XXI. Revista Digital FILHA, Núm. 17, pp. 1-18. Disponible en: http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20171230001637_modelos_de_desarrollo_y_retos_de_la_academia_en_el_siglo_xxi.pdf
- Castillo, N. (1999). *Educación superior, Estado y Mercado de trabajo*. Nicaragua: PAV-SA.
- Ciocca, P. (2000). *La economía mundial en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Didriksson, A. (2005). *La universidad de la innovación*. México: CESU / Plaza y Valdés.
- Echeverry, J. (2000). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCA.
- Gómez, H. (1998). *Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano*. Colombia: T/M editores.
- Ianni, O (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI.
- Rifkin, J. (2000). *The Age of Access. The new culture of hipercapitalism, where all of live is a paid for experience*. New York: Tarcher/ Putman Inc.
- Tirado, R. & Luna, M. (2001). Las asociaciones empresariales y la construcción de redes de conocimiento. En Casas, R. (Coord.), *La formación de redes de conocimiento*.

- Una perspectiva regional desde México*, (pp. 119-162). México: Anthropos.
- Tunnerman, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Nicaragua: s/e.
- Vilas, C. (1999). Seis ideas falsas sobre la globalización. En Saxe-Fernández, J. (Coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*, (pp. 69-101). México: Instituto de Investigaciones Económicas/ UNAM.
- Viñao, A. (2000). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Semblanzas curriculares de autoras y autores

Beatriz Elena Muñoz Serna. Licenciada en Lenguas Modernas en Inglés y candidata a Maestra en Ciencias de la Educación. Catedrática de la Universidad Autónoma de Querétaro del 2013 a la fecha. Su área de trabajo, es la docencia de lenguas en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, en Español y en Profesional Asociado en la Enseñanza de Lenguas, el cual, coordina desde el 2015 a la fecha. Colaboradora en el proyecto de investigación institucional “Evaluación al instrumento de evaluación docente de la UAQ”. Evaluadora de programas de nueva creación para el Comité Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES) durante el 2018. Responsable de la reestructuración de la Lic. en Lenguas Modernas en Inglés en 2018 y colaboradora en el equipo de la creación de la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura en la Facultad de Lenguas y Letras en la UAQ. Ponente y tallerista en congresos nacionales e internacionales en México, Colombia, Venezuela y España.

Beatriz Marisol García Sandoval es Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente–investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en Mesas redondas como ponente con temas relacionados con educación; procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; comunicación y educación patrimonial; identidad; y cultura organizacional; ha publicado investigaciones sobre el devenir histórico de la profesionalización educativa de la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, y sobre procesos de socialización en el campo educativo desde estudios culturales.

Cruz Eréndida Vidaña Dávila. Licenciatura en Educación Primaria, la cual, cursó en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, Zacatecas. Al egresar se desempeña como docente en este nivel durante tres años consecutivos, en dicho periodo cursa un diplomado en “Análisis de la Práctica” y posteriormente concluye la Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo en el Centro de Actualización del Magisterio. Al terminar se promueve como Asesora Técnica Pedagógica de Lenguaje Oral y Escrito de educación primaria. De igual manera, ha sido asesora de la Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo, de la cual egresó. Actualmente desempeña como do-

cente de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, en el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Zacatecas. Ha participado como ponente en congresos y seminarios de educación e impartido cursos y talleres con temáticas relacionadas con la intervención o asesoría.

Cuahtémoc Emmanuel Rodríguez Velázquez. Licenciatura en Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, Zacatecas, y con el grado de Maestría en Matemática Educativa, por parte de la Unidad Académica de Matemáticas, UAZ. Ha laborado como docente de educación primaria y docente de centro de cómputo en el equipo de la Coordinación Académica Regional 02-A del estado de Zacatecas, como enlace del programa Robótica Educativa, Enlace TIC y apoyo en el pilotaje de la Reforma Integral de Educación Básica 2009; también como enlace del Programa Escuelas de Calidad y del programa de Tutores para docentes de nuevo ingreso en la Región 01-A del estado de Zacatecas. Asesor Técnico Pedagógico en Lenguaje Oral y Escrito en educación primaria. Certificación como Evaluador por parte del INEE. Ha impartido varios cursos de formación y actualización continua a docentes y asesores técnico pedagógico en el estado de Zacatecas.

Damaris Guadalupe Gámez Medrano. Estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, sus líneas de interés son: análisis de la práctica educativa y educación histórica, inclusión educativa en el nivel secundaria y asesoría técnica pedagógica.

Delphine Pluvinet. Es profesora y coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas de Francés (LLM-F), así como profesora en la Maestría en Enseñanza de las Lenguas y Cultura (MELyC) de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, en donde labora desde 1996. Sus principales áreas de interés son la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) y la formación de futuros profesores de lenguas. Asimismo, es miembro del Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas, reconocido por el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP). Como formadora de profesores, regularmente imparte talleres y conferencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés en diferentes foros.

Correo electrónico: pluvinet.delphine@uaq.mx | pluvinetdelphine@gmail.com

Edith Alejandra Pérez Márquez. Licenciatura en Psicología en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estudios

de Posgrado en la Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Investigación Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas y de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Docente Investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la licenciatura en Psicología. Perfil PRODEP desde 2017 y miembro del Cuerpo Académico Psicología, Creatividad y Educación UAZ-CA-222. Ha realizado investigaciones y publicaciones en las áreas de Educación: Educación Informal, Educación Inclusiva, Cambio Social, Intervención con Grupos Vulnerables, Política Infantil, Labor Docente, Orientación Educativa y Creatividad.

Elena Andrea Sánchez Martínez es profesora en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, Profesional Asociado en la Enseñanza de Lenguas e italiano como lengua extranjera, área de la cual es también coordinadora, dentro de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Realizó estudios de Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELyC) en la misma universidad. Su principal tema de investigación es la enseñanza de la pragmática dentro de las clases de lengua extranjera.
Correo electrónico: andrea.sanchez555@gmail.com

Elvira Silvia Pantoja Ruiz. Con más de 20 años de experiencia docente; ha realizado estudios relacionados con áreas sociales, de investigación y educación para instituciones del sector público y privado, tales como el ITQ, UVM, EBC, UCO, UAQ.
Participe en la creación, diseño y reestructuración de Programas Educativos. Elaboración y Dirección de Recursos didácticos avalados por ANUIES y Secretaría del Trabajo. Participación en conferencias, congresos, seminarios, talleres educativos también ha participado. Actualmente, es profesora de tiempo completo, investigadora y Coordinadora de la Maestría en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Giovanna Sinead Sánchez Inda. Licenciada en Educación Preescolar (2017). Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Unidad Académica de Docencia Superior. Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestro frente a grupo, en instituciones educativas públicas de la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas. Productividad académica: Sánchez, G. (2017). Decidir con

la experiencia. En Galván, A., Ramírez M., Piña, C., Rodríguez, M. & Soto, M. (2017) (Comp.). *La biografía didáctica una construcción social en la elección profesional como docentes*. Zacatecas: Cuauhtémoc Torres, pp. 81-84.

Gloria Isabel López Martínez. Licenciada en Educación Preescolar (2017). Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Unidad Académica de Docencia Superior. Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra frente a grupo, en instituciones educativas públicas de la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas.

Hilda María Ortega Neri. Originaria de la ciudad de Zacatecas, en el estado del mismo nombre, en México. Es Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), en donde se le otorga la Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal), asimismo, se le reconoce esta tesis con la mención *Cum Laude* y calificación sobresaliente. Estudió la Maestría en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas (México). Sus inicios académicos profesionales los comienza en la Licenciatura en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Tiene estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Actualmente es docente investigador en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la Licenciatura en Psicología de la UAZ. Es líder del Cuerpo Académico UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre.

Jesús Domínguez Cardiel. Licenciado en Historia y Maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la UAZ, está por doctorarse del Doctorado en Estudios Novohispanos de la misma casa de estudios. Fue docente en algunos planteles de educación media en el Estado actualmente se desempeña como docente- investigador y auxiliar del archivo histórico en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas a nivel licenciatura y en la Maestría en Educación Histórica. Ha participado como ponente en distintos congresos nacionales e internacionales, tiene varios artículos en libros digitales y físicos, además dos artículos en la revista *Digesto*. Coordinador del libro *Los hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Sus líneas de investi-

gación: Historia política y Reformas Borbónicas para la América Española e Historia de la Educación. Recientemente recibió el reconocimiento de perfil deseable PRODEP.

Jhovan Takashimi Salas Jiménez. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, Actualmente es estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y lleva un trabajo de investigación bajo el título “El juego como estrategia para la resolución de problemas que impliquen la multiplicación en cuarto grado de Educación Primaria”. Se desempeña como docente frente a grupo en la escuela primaria federal “José María Morelos”, ubicada en colonia Montemariana, Fresnillo, Zacatecas. Ha participado en talleres y congresos nacionales e internacionales como ponente, tal es el caso del *II Congreso de Educación*, celebrado en la ciudad de Zacatecas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como el *I Congreso de investigación sobre el conocimiento especializado del profesor de educación básica* celebrado en San Marcos, Loreto, Zacatecas por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

José Honorio Jiménez Contreras. Profesor de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México. Profesor de Educación Primaria, Lic. en Psicología Educativa y Maestro en Intervención para el Desarrollo Educativo. Fue profesor de Educación Primaria, Asesor Técnico Pedagógico en diferentes proyectos de apoyo a la docencia y la cultura infantil en el Instituto Zacatecano de Cultura, docente del CAM en el nivel de Licenciatura en las áreas de Psicología y Pedagogía, asesor en diferentes asignaturas del posgrado en el mismo Centro de Actualización del Magisterio. Subdirector académico del mismo centro y director del centro de actualización. Director de formación docente en la SEP y subsecretario académico en esta misma institución. Docente de tiempo completo en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía.

Josefina Rodríguez González. Es Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades y Maestra en Ciencias de la Educación. Cuenta con reconocimiento como perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico “Estudios sobre educación, Sociedad, Cultura y comunicación”, miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y de la Federación Latinoamericana de Semiótica, par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la

comunicación en redes. En la actualidad, es Docente-Investigadora de tiempo completo de base en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Juan Manuel Muñoz Hurtado. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Matías Ramos santos”; Maestro en Educación con Especialidad en Metodología de la Docencia por el Instituto Mexicano de Pedagogía; Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía. A través del desempeño profesional, como docente, se identifican actividades en el desarrollo de la práctica educativa en educación primaria con presencia y diferentes funciones en las modalidades de escuelas rurales y urbanas, incluyendo la modalidad de multigrado de tipo tridocente; actividades fuera de las aulas en el desempeño de funciones de Asesor Técnico Pedagógico y Tutor Académico de Educación Primaria. Actualmente Docente del Centro de Actualización de Magisterio en Zacatecas y Secretario Técnico de la Subsecretaría Académica de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas.

Julio Rodríguez Anido. Abogado egresado de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, Máster y Doctor en Sociología, PhD, Universidad de Quebec en Montreal, Canadá, se especializa en Desarrollo, en INODEP, París, Francia; trabajando con el equipo de Paolo Freyre. Es docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, tiene el Perfil Deseable de un Profesor (PRODEP), es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pertenece a un Cuerpo Académico Consolidado, un Programa de Calidad, CONACYT, y hace parte de Redes integradas con las universidades autónomas de Coahuila, Yucatán y Zacatecas. Es miembro del Centro de Escritores de Nicaragua. Ha publicado libros que hacen un agudo análisis de la relación existente entre la teoría y el cambio social. Artículos en revistas indexadas sobre la problemática del desarrollo y su devenir histórico en las sociedades latinoamericanas, temas que inspiran los seminarios que imparte y las tesis que dirige.

Laura Rangel Bernal. Maestra en Educación (UPN) y Doctora en Estudios Socioculturales (UAA). Ha trabajado como docente de nivel básico y superior en varias universidades. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus líneas de investigación se centran en temas de educación: Historia y políticas de educación sexual, Educación

laica y secularización y Enseñanza-aprendizaje de la historia. Entre sus publicaciones se encuentran artículos académicos y el libro: *¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela? Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad* (2019).

Lizbeth Alejandra Ramírez Solís. Actualmente se encuentra cursando el último semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad: Español, en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM). Durante su formación académica, ha participado como ponente en diversos eventos académicos, organizados por el CAM, así como por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Ha realizado estancias de movilidad académica en distintas instituciones formadoras de docentes, como la Escuela Normal de Atlacomulco y la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes. Es coautora de un libro referente a la participación de la mujer en el espacio público, editado por la Secretaría de la Mujer del Estado de Zacatecas.

María del Refugio Magallanes Delgado. Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre educación, sociedad contemporánea, cultura y comunicación. Autora de: *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020) y *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), Coordinadora de *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019) y una serie de artículos, ponencias y conferencias que versan en tres temas de interés: *Historia social de la educación (XIX-XX)*, *Violencias escolares en México* y *Enseñanza-aprendizaje de la historia*.

María del Carmen Tatay Fernández. Catedrática de la Facultad de Lenguas y Letras, en los programas de Licenciatura en Lenguas y Letras, Cursos de Español para Extranjeros, Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELyC), de la de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), con más de 25 años de experiencia docente. Miembro del Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas. Posee estudios de Licenciatura en Geografía e Historia, especialidad en Antropología Americana, en la Universidad Complutense de Madrid y estudios de Maestría y Doctorado en Antropología en la

Universidad de California, Campus Santa Bárbara (UCSB). Áreas de interés: Didáctica de la Historia y Estudios Socioculturales.
Correo electrónico: tatayuaq@gmail.com | carmen.tatay@uaq.mx

Maria Gricel Morán Reyes. Lic. En Psicología, egresada de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Tiene cursados y acreditados los diplomados: Formación y Actualización en Orientación Educativa, La Tutoría y el Apoyo Formativo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), fue facilitador y coordinador del diplomado Superior de Formador de Tutores en Educación Media Superior (EMS), formó parte del equipo en la revisión de planes y programas de Orientación Educativa y Tutoría Académica, del COBAEZ (2014), cuenta con nombramiento por parte del Sistema Nacional de Tutoría Académica (SiNaTA) como Tutor Escolar del COBAEZ Plantel Pozo de Gamboa (COBAPOGA) dentro del periodo escolar 2012-2013, es la coordinadora-tutora *Construye-T* en el COBAPOGA desde el 2016, participó como ponente en el *III Coloquio de Investigaciones Sobre Mujeres y Perspectiva de Género*, el *V Encuentro Internacional de Investigaciones de Género en la Universidad Autónoma de Querétaro* (2019) y en el *3er foro de experiencias educativas innovadoras COBAEZ* (2019).

María Lizeth Reyes Rivera. Cursó su Educación Básica en el estado de Aguascalientes y la Media Superior en el municipio de origen. Actualmente está por culminar la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas. “Diplomado Integral de Consolidación de las Habilidades Docentes”. Tiene publicados dos artículos en el libro “Diálogos por la Igualdad II y III” organizados por la Secretaría de la Mujer (SEMujER), cuyos artículos se titulan “Educación en la mujer” y “Lívida Luz o dolor y sufrimiento femenino”. Ponente en el foro “Socialización de experiencias de la práctica intensiva en condiciones reales y proyección del documento recepcional” y en el Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente. Asistente a talleres organizados por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), que giran en torno a la semiótica y el lenguaje latín. Asistente en distintos seminarios organizados por la institución “Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas”.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza. Mónica Guadalupe Chávez Elorza es doctora en Política Pública (ITESM), maestra en Economía Aplicada (El Colef) y licenciada en Economía (UGto). Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la

Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus líneas de investigación son migraciones calificadas, políticas públicas y ciencia y tecnología. Entre sus logros se encuentra la obtención del Premio Anual de Investigación Económica Maestro Jesús Silva Herzog modalidad Mejor artículo publicado en la Revista Problemas del Desarrollo en 2016 por el trabajo en coautoría La migración mexicana altamente calificada 1990-2013. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt y cuenta con perfil deseable del PRODEP para el periodo 2018-2020.

Nydia María Castillo Pérez. Doctora y Máster en Sociología por la Universidad del Estado de Nueva York, USA. Master en Antropología social y Cultural por la Universidad Renée Descartes, la Sorbonne, Paris Francia. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en Programa de Calidad, CONACYT. Posee Perfil Deseable (PRODEP) y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líder del Cuerpo Académico Consolidado: Educación, Sociedad y Desarrollo. Integrada a Redes de investigación y trabajo en equipo con las universidades autónomas de Veracruz, Coahuila, Yucatán y Zacatecas. Miembro del Centro de Escritores de Nicaragua y del Consejo Editorial de la Revista indexada, Cultura de Paz, del Instituto Martin Luther King, UPOLI. Nicaragua. Ha publicado libros que analizan los problemas de la Educación Superior en América Latina y el impacto del desarrollo de la ciencia y las tecnologías. Artículos en distintas revistas indexadas sobre: Desarrollo Humano, Pobreza, Desigualdad Social, Cultura de la Exclusión y Cultura de Paz, temas centrales de seminarios que imparte y tesis que dirige.

Rafael Alejandro Zavala Carrillo. Licenciado en Educación Preescolar (2017). Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Unidad Académica de Docencia Superior. Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestro frente a grupo, en instituciones educativas públicas de la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas. Productividad académica: Zavala, R. (2018). El estudio de casos y su impacto en el pensamiento reflexivo del niño de preescolar. En Trinidad, J (2018) (Comp.). La experiencia docente desde su formación inicial. Breviarios de tesis, tomo I. Zacatecas: Taberna Libraria Editores, pp. 219-288.

René Amaro Peñaflores. Doctor en Historia (UAZ, 2001); Docente-investigador-UAZ; SNI (II) y Perfil PRODEP. Líneas de investigación: Historia social de la educación y del trabajo (siglos XIX y XX). Publicaciones últimas: *Autor de Pensamiento liberal, industria y trabajadores en Zacatecas, 1829-1910* (2016) y *La*

educación popular en Zacatecas (2017); Coautor: *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza* (2017); Coordinador y coautor de *Industrias, empresarios, trabajadores y educación: México y Colombia, siglos XIX y XX* (2019).

Salvador Alejandro Lira Saucedo. Es poeta, ensayista e investigador. Es Licenciado en Letras por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Magíster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha obtenido varios premios nacionales y estatales, así como becas para estudios en México y en el Extranjero. Cuenta con seis libros publicados y más de diez artículos y capítulos de libros en publicaciones arbitradas dentro y fuera del país. Está por defender su tesis en estudios de Doctorado en Estudios Novohispanos de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con una investigación sobre poéticas, emblemática y rituales en la transición dinástica de Austrias a Borbones.

Samantha Arizpe Robles. Licenciatura en Psicología en el Campus Jalpa “Francisco García Salinas” de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Diplomado en Formación de Habilidades en Psicoterapia del Instituto CAITA. Ponente en el congreso internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente con el tema: “La creatividad artística para el desarrollo emocional de las personas con discapacidad”. Participación como tallerista de Arte Terapia en la AJAPECAD, Asociación Jalpense para Personas con Capacidades Diferentes y para la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente trabaja como psicóloga para el DIF Apozol.

Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes.

Se terminó de imprimir en febrero de 2021
en los talleres de Astra Ediciones S. A. de C. V.

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.

portada en cartulina sulfatada 12 pts.

El tiraje consta de 500 ejemplares.



Desde el concepto analítico de internalidad que ofrece el enfoque de los estudios socioculturales de la educación, emerge, una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita o, incluso, condicionada por las fuerzas externas, es decir, la “gramática de la escolaridad o cultura escolar” (Viñao, 2008, p. 19), capaz de relatar los procesos de sedimentación en el tiempo, de unas prácticas, modos de hacer, formas de pensar, de sentir y de existir que acontecen día a día en la institución.

En esta tesitura, este libro, contiene catorce gramáticas de la escolaridad que entrelazan la externalidad y la internalidad de tres culturas escolares: la de los principios, metas y acciones de la educación propuesta; la prescriptiva o normativa y la enseñada, mejor conocida como “empírica” o “artesanal”. Esas gramáticas dan cuenta de las circunstancias educativas que hicieron posible, esas culturas escolares en planteles de educación básica y superior en México.



ISBN: 978-607-9450-71-7



9 786079 450717

