



I Reunión Nacional de la Maestría en Educación Básica

3, 4 y 5 de Oct. 2012

COORDINADORES DE LA PRIMERA REUNIÓN

Dr. Neftalí Secundino Sánchez y Dr. Juan Manuel Sánchez

MEMORIA

INDICE

PRESENTACIÓN	3
CONFERENCIA INAUGURAL	6
RELATORÍAS Y PÁNELES	21
MESAS TEMÁTICAS	36
LA MEB FRENTE AL PANORAMA ACTUAL DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES. RELACIONES CON EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y LA EVALUACIÓN UNIVERSAL	37
ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES (MODELO CURRICULAR, COMPETENCIAS, CONTENIDOS, MÓDULOS, BLOQUES, ESPECIALIZACIONES, RELACIÓN ENTRE ESPECIALIZACIÓN Y ESPECIALIDADES, SITUACIONES DE APRENDIZAJE, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA).	91
CAMPOS DE FORMACIÓN Y ESPECIALIDADES; SU ARTICULACIÓN A LA MEB O SU DESARROLLO PROPIO.	139
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN, TUTORÍA, TRABAJO COLEGIADO, APOYOS A LOS ESTUDIANTES, EFICIENCIA TERMINAL Y OBTENCIÓN DEL GRADO.	150
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN, TUTORÍA, TRABAJO COLEGIADO, APOYOS A LOS ESTUDIANTES, EFICIENCIA TERMINAL Y OBTENCIÓN DEL GRADO.	276
REFLEXIONES FINALES	526

PRESENTACIÓN

En los años recientes pocos han sido los proyectos educativos de la Universidad Pedagógica Nacional, que como la MEB, haya surgido tan a la par de una serie de transformaciones y reformas de la educación básica en México. Estas circunstancias, sin ser el núcleo de sus alcances, forman parte de las respuestas de la propuesta curricular acometidas desde diversos dispositivos curriculares. Hay, asimismo, elementos de contexto de mayor alcance que constituyen también otros puntos de discusión, y de revisión. Tal es el caso del enfoque curricular por competencias que emerge con mucha fuerza en la educación mundial y que ha sido retomado en el diseño curricular de la MEB y las diversas especializaciones que la integran.

Se trata, por otra parte, no sólo de la propuesta curricular, sino de las circunstancias en las que se oferta en las diferentes unidades UPN, y de los objetivos más particulares a los que se propone responder.

Este proyecto curricular puesto a disposición de los maestros de educación básica desde 2009, ha vivido desde su implementación diversas experiencias, pasando a formar parte de la oferta educativa de 68 Unidades de la Universidad. Por otra parte, la flexibilidad curricular de origen del programa ha dado lugar a que las diferentes unidades incorporen propuestas específicas que surgen de necesidades con una liga estrecha con las demandas de las comunidades educativas locales. Ello ha generado la propuesta de 19 diferentes especializaciones que adicionalmente complementan la propuesta curricular.

Una de las constantes de la experiencia en la UPN ha sido la revisión permanente de su oferta educativa, su corrección y probable relanzamiento, y con la MEB no podría haber excepción para ser llamada a cuenta por los diferentes actores en una etapa muy temprana de su existencia. De ahí la iniciativa de realizar la 1ª. Reunión Nacional, cuyos propósitos fueron:

- Realizar la evaluación y seguimiento curricular y de operación de la Maestría en Educación Básica: logros, retos y alternativas para su fortalecimiento.

- Delimitar líneas de investigación o intervención en el ámbito de la MEB.
- Fortalecer las redes de intercambio y la participación de experiencias con académicos e investigadores afines a los ámbitos de formación de la MEB.

Para discutir estos propósitos se planteó involucrar en el evento a dos de los principales actores del programa educativo: los profesores y los estudiantes; quienes además del foro centrado en las temáticas de la maestría, contaron con otras actividades que hicieron posible una revisión más precisa y ampliada de la experiencia puesta en marcha. Ese papel fue posible llevarse a cabo a partir de paneles que contaron con la participación de docentes y alumnos.

La cobertura general y por lo tanto, más concurrida, para la discusión organizada en mesas contempló diferentes temáticas ligadas al programa curricular y sus experiencias de implementación. También se desarrollaron actividades que dieron relevancia adicional a las temáticas vinculadas a las circunstancias actuales de la Educación Básica.

Uno de los eventos más importantes fue la participación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con una charla dedicada a ponderar los efectos de los resultados de la evaluación, a partir de los instrumentos y resultados documentados en sus investigaciones.

Otro de los eventos relevantes con los que se contó, fue la presentación del libro “Ahora es cuando. Metas 2012-2024”, coordinado por la Asociación Civil Mexicanos Primero, quienes pusieron a consideración de la audiencia un diagnóstico de la educación básica en México, y la propuesta, que desde su perspectiva, derivará en la mejora sustancial de ese nivel educativo.

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf

Particularmente, las experiencias derivadas de la operación del programa se articularon alrededor de las siguientes temáticas:

1. La MEB frente al panorama actual de la formación y actualización de docentes. Relaciones con el programa de formación permanente y la evaluación universal.
2. Análisis de la congruencia de los componentes curriculares (modelo curricular, competencias, contenidos, módulos, bloques, especializaciones, relación entre especialización y especialidades, situaciones de aprendizaje, evaluación y seguimiento del programa)
3. Campos de formación y Especialidades; su articulación a la MEB o su desarrollo propio.
4. Proyectos de investigación o intervención, tutoría, trabajo colegiado, apoyos a los estudiantes, eficiencia terminal y obtención del grado.
5. La gestión de la MEB en el escenario cotidiano (recursos humanos, apoyo de las nuevas tecnologías, intercambio, vinculación con otras instituciones y las autoridades estatales,
6. Configuración de las líneas de investigación o intervención de la MEB. Posibilidades de constitución de redes académicas. Para la participación en esta mesa se solicita que en un formato anexo envíen los proyectos de investigación o intervención que se están desarrollando en las Unidades como apoyo a la Maestría en Educación Básica.
7. Proyectos de Intervención de los alumnos de la MEB.

La dinámica en la que derivó la revisión de estas temáticas conllevó la tarea de documentar, las particularidades de las discusiones generadas durante las diversas mesas, sintetizando sus principales contenidos en forma de relatorías -algunas muestras de las cuales se incluyen en la segunda parte de estas memorias-, materiales que nos han permitido tener una visión más amplia del evento y que tiene como producto directo estas memorias.

La convocatoria concitó la participación de 297 asistentes provenientes de las diferentes entidades de la República mexicana, quienes contribuyeron con 61 ponencias distribuidas en las diversas temáticas.

La memoria del evento, pretende convertirse en una memoria activa, en un texto que nos permita reflexionar y volver a discutir lo que comenzamos en el Encuentro y que a la par sea un espacio de reflexión y continuidad para el trabajo dentro de la Maestría de Educación Básica.

CONFERENCIA INAUGURAL



Los efectos de los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEE en la educación básica.

Rosa Mónica García Orozco
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Octubre 3 de 2012

Contenido

- I. Misión y funciones del INEE
- II. Creciente interés de las evaluaciones
- III. Consideraciones sobre la evaluación
- IV. Uso de los resultados de las evaluaciones del INEE
- V. Los materiales para apoyar la práctica educativa y sus efectos
- VI. Consideraciones finales

I. Misión

- **El INEE contribuye al mejoramiento de la educación a través de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de los resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas.**

Funciones sustantivas

- **Evaluación del logro educativo con pruebas nacionales e internacionales.**
- **Integración del Sistema Nacional de Indicadores Educativos.**
- **Evaluación de condiciones de la oferta educativa: recursos y procesos en las escuelas del sistema educativo.**
- **Promoción y fomento de la investigación educativa y para la evaluación de la educación.**
- **Difusión y uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la mejora pedagógica.**

II. Creciente interés por las evaluaciones

Educación es un bien público difícil de medir, que no puede seguir las mismas reglas del mercado:

- a) la naturaleza del bien que se produce: **aprendizaje, intangible, opaco y de largo aliento**
- b) hay una marcada **asimetría jerárquica** entre los agentes que participan en el proceso
- c) la educación se realiza en lugares **delimitados cerrados** a las miradas de otras personas

Funciones sustantivas

- **Evaluación del logro educativo con pruebas nacionales e internacionales.**
- **Integración del Sistema Nacional de Indicadores Educativos.**
- **Evaluación de condiciones de la oferta educativa: recursos y procesos en las escuelas del sistema educativo.**
- **Promoción y fomento de la investigación educativa y para la evaluación de la educación.**
- **Difusión y uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la mejora pedagógica.**

Problemas latentes de las evaluaciones

- **Influencia:** Los resultados de una prueba pueden estar influidos por múltiples factores difíciles de aislar.
- **Intangibilidad:** Las pruebas a gran escala son de opción múltiple y se responden con lápiz y papel
- **Inflación:** Los resultados de una prueba pueden mejorar sin que necesariamente mejoren los aprendizajes
- **Cobertura limitada de contenidos**

Efectos no deseados de las evaluaciones educativas

- **En las mediciones:** Resultados pueden ser inestables dependiendo en donde se establezca el punto de corte: se producen falsos positivos y negativos
- **En los maestros:** **Desmotivación a trabajar en condiciones difíciles, desincentiva la colaboración, la participación colegiada.**
- **En el sistema:** Se sobre simplifica del currículo, se sobre evalúan los incentivos económicos, se promueve la mejora de los puntajes y no la mejora de la enseñanza.

III. Tres consideraciones sobre la evaluación

1. La evaluación ha estado y está presente de manera permanente en la vida cotidiana de los sistemas educativos.
2. Cada evaluación tiene un propósito y éste tiene implicaciones para su diseño, aplicación y uso.
3. La evaluación es una herramienta no es un fin.

a. La evaluación ha estado y está presente de manera permanente en la vida cotidiana de los sistemas educativos

Sobre el valor que se asigna a las pruebas estandarizadas, es posible identificar dos concepciones:

- Pruebas como herramienta clave de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, mejores que las evaluaciones de los maestros, que no serían confiables.
- Pruebas como medio que da elementos valiosos pero insuficientes, a complementar con evaluaciones de los maestros, que son insustituibles.

b. Evaluaciones según sus propósitos

Tomar decisiones *duras*

Acreditar o certificar

Otorgar constancia formal con reconocimiento social, de que un individuo o institución posee ciertas características o cualidades (EGEL, Exámenes de grado).

Ordenar o seleccionar

Ordenar individuos o instituciones para la selección (EXANII, IDANIS, Examen de ingreso UNAM, IPN, UAM, UPN).

Establecer incentivos

Establecer consecuencias importantes y directas para un individuo, proyecto o institución (Carrera Magisterial; incentivos al desempeño y ahora ENLACE)

Tomar decisiones *blandas*

Tomar decisiones de mejora

Servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado (EXCALE, PISA, LLECE, y ENLACE en las escuelas).

Rendir cuentas

Hacer socialmente visibles los resultados del servicio público (Evaluaciones de Programas y políticas CONEVAL, Sistemas de Indicadores).

c. La evaluación es una herramienta, no es un fin

- **El trabajo del maestro es insustituible para que los alumnos aprendan y para evaluar si ello ocurre.**
- **Evaluar en forma integral es complejo, pues debe incluir:**
 - **Todas las áreas del currículo;**
 - **Todos los niveles cognitivos;**
 - **El avance a lo largo del ciclo escolar;**
 - **Las circunstancias personales de los alumnos, a tener en cuenta al tomar decisiones importantes para el futuro de cada uno.**

IV. Uso de los resultados de las evaluaciones del INEE

- a) **Para la toma de decisiones de política educativa**
- b) **Para generar conocimiento**
- c) **Para la mejora pedagógica**

a) Uso de la evaluación para la toma de decisiones de política educativa

Formatos: informes ejecutivos; breviarios de política; reuniones de presentación y discusión de resultados

¿Cómo hacer para que resultados de las evaluaciones estandarizadas sean utilizados por las autoridades educativas para la formulación de políticas y programas educativos?

b) Uso de la evaluación para generar conocimiento (procesos de investigación)

- **Bases de datos. Explicaciones y comprensiones.**
www.inee.edu.mx/bie
- **Corpus Excale de Escritura. Producciones escritas de estudiantes evaluados e información de contexto y escuela.** www.inee.edu.mx/corpus
- **Reportes, informes, manuales.**
www.inee.edu.mx/publicaciones

c) Uso de la evaluación para la mejora pedagógica

- Explorador de Excale. Identificar temas formación y actualización docente.

www.inee.edu.mx/explorador/

- Materiales para apoyar la práctica educativa (MAPE). www.inee.edu.mx/mape

- PISA en el Aula. Propuestas de intervención diseñadas por especialistas, a fin de fortalecer procesos cognitivos complejos en lectura, matemáticas y ciencias.

V. Materiales de Apoyo a la Práctica Educativa (MAPE)



La expresión escrita en alumnos de primaria.

La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro.



Los decimales: más que una escritura.

La enseñanza de la geometría.



<http://www.inee.edu.mx/mape/>

Materiales para Apoyar la Práctica Educativa (MAPE)

- **Dan cuenta de los resultados de las evaluaciones, todos los textos señalan cuál es el estado que guarda el aprendizaje respecto al tema a tratar.**
- **Tienen un buen balance entre el tratamiento conceptual para el manejo de ciertos contenidos y sugerencias prácticas para el trabajo en el aula por parte de los docentes.**
- **Presentan recomendaciones de temas puntuales en los cuáles los maestros deban profundizar para mejorar su actuación y la atención a los problemas identificados.**

Efectos de los MAPE entre los maestros de educación básica

- **Las publicaciones y herramientas que ofrece el Instituto son públicas y pueden ser consultadas a pesar de la distancia (Internet)**
- **El libre acceso a los materiales, ya sea en su forma electrónica o impresa, y que sean gratuitos, causa asombro en los maestros.**
- **Conocer los MAPE y trabajarlos entre colegas cambia cualitativamente la impresión sobre su utilidad.**

A decir de unos maestros:

En un grupo una directora técnica dijo:

- Para mí fue una sorpresa encontrarme con estos materiales. Yo no los conocía. ¿Cómo es posible que existan estos apoyos y no se les dé difusión? (Directora Técnica de una primaria, D.F.)

En otro grupo un maestro se acercó y expresó:

- Yo ya conocía estos materiales porque sigo al INEE y he bajado varias cosas de su página, pero el trabajo que hicimos hoy fue de gran utilidad porque no los había leído completos y ahora sé qué puedo encontrar en ellos (Maestro de primaria, Qro.)

Efectos que suscitan los ejercicios propuestos por los MAPE

a) ¿Cuál es el número antecesor de 1.75?

Los maestros dieron respuestas como:

1.74
1.749
1.74999
1.749999999....
etcétera

b) ¿Cuál número es mayor 5.18 o 5.6?

Responden 5.6 pero se complica explicar por qué

c) Escribe un número que vaya entre 0.25 y 0.26

Los maestros dijeron:

0.251	0.255
0.252	0.256
0.253	0.257
0.254	0.258
	0.259

Las reflexiones de los maestros

- Los ejercicios propuestos por los MAPE suscitan sus reflexiones sobre las certezas que tienen sobre estos contenido y sobre las preguntas que suelen formular a los alumnos.
- Las respuestas de los maestros sirven para mostrar la complejidad conceptual que está en la base del aprendizaje de los números decimales, misma que toca construir a los alumnos en las actividades del aula.

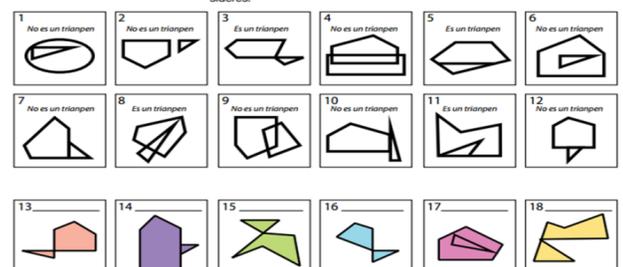
La necesidad de una definición

Los maestros leen la consigna de la tarea y con ello aparecen las preguntas:

- ¿Qué es un *trianpen*?
- Y si no sabemos qué es un *trianpen* ¿Qué pasa?
- Ya no me acuerdo qué es un *trianpen*

1.5 Definiendo trianpen²⁷

Anota en las figuras 13 a 18: Es un trianpen o No es un trianpen, según lo consideres.

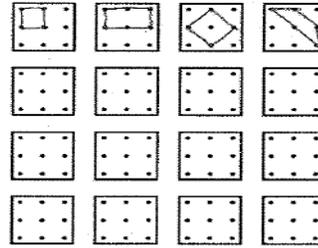


Una definición como obstáculo

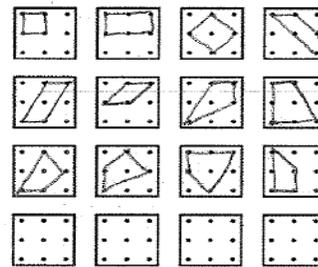
Flexibilizar la idea inicial de cuadrilátero permite que los maestros encuentren los 16 cuadriláteros.

Una cosa es tener una definición y otra usar un concepto.

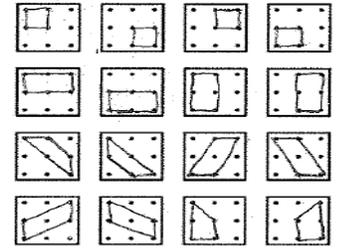
En cada conjunto de puntos traza una figura de cuatro lados de tal manera que sus vértices sean cuatro de los puntos. Dos figuras con igual forma y medida se cuentan por una sola. En total hay 16 figuras, ¡encuentralas todas!



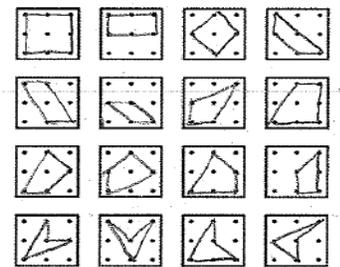
En cada conjunto de puntos traza una figura de cuatro lados de tal manera que sus vértices sean cuatro de los puntos. Dos figuras con igual forma y medida se cuentan por una sola. En total hay 16 figuras, ¡encuentralas todas!



En cada conjunto de puntos traza una figura de cuatro lados de tal manera que sus vértices sean cuatro de los puntos. Dos figuras con igual forma y medida se cuentan por una sola. En total hay 16 figuras, ¡encuentralas todas!

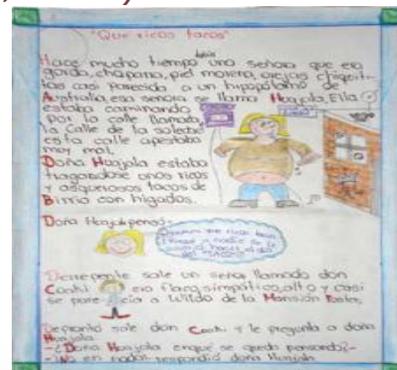


En cada conjunto de puntos traza una figura de cuatro lados de tal manera que sus vértices sean cuatro de los puntos. Dos figuras con igual forma y medida se cuentan por una sola. En total hay 16 figuras, ¡encuentralas todas!



Darse cuenta de que hay aspectos de los contenidos curriculares y de las estrategias didácticas sobre los que pueden seguir aprendiendo:

Mo: Yo ya había trabajado una gaceta con mis alumnos, pero hasta ahora me doy cuenta de que puedo volver a hacerlo sabiendo más sobre escritura colaborativa y con otros tipos de texto que antes no incorporé. (Mo Milpa Alta, D. F.)



VI. Consideraciones finales

- ❖ Evitar el riesgo de limitar a los sistemas de evaluación a la aplicación masiva de pruebas de rendimiento.
- ❖ No perder de vista que el maestro es y será la pieza clave en la búsqueda de la mejora educativa.
- ❖ Acompañar el análisis y diseño didáctico entre docentes. Para mejorar los aprendizajes hay que mejorar la práctica.
- ❖ Reforzar la profesionalización docente y el acompañamiento de los padres de familia.

Muchas gracias

www.inee.edu.mx
rgarcia@inee.edu.mx

RELATORÍAS Y PANELES

Relatoría del Panel “Situación actual de la MEB”

Claudio Escobar Cruz.

UPN 098 D. F Oriente.

Las exposiciones abordaron de manera específicas aspectos relacionados con el surgimiento, desarrollo y retos de la Maestría en Educación Básica (MEB), la cual después de tres años de su puesta en operación requiere de manera insoslayable someterse a un ejercicio de evaluación a fin de valorar los logros y ponderar las cuestiones pendientes, con el objetivo de ponderar los ajustes pertinentes.

Se planteó las fronteras de la MEB, que permite mirar en retrospectiva el largo camino del proyecto del programa de Maestría, el cual surgió para atender de manera particular la demanda de los docentes que tienen que atender la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica, demanda que sin duda a muchos de los que participamos en el diseño y ahora desarrollo de la MEB, nos llevo a indagar, estudiar y comprender lo que en esencia es el eje de la Reforma y la Maestría, las competencias.

Tomando en consideración la manera en que como cuerpo docente tenemos que apropiarnos del concepto con base a la lógica en que esta estructurado, ponderar el tipo de sujeto que se quiere formar. Lo anterior con base a dos elementos fundamentales la reforma curricular como política educativa que deben traducirse en calidad y pertinencia educativa, sin dejar de lado la parte medular de dicho proceso, impactar y coadyuvar a modificar las prácticas cotidianas al interior del aula.

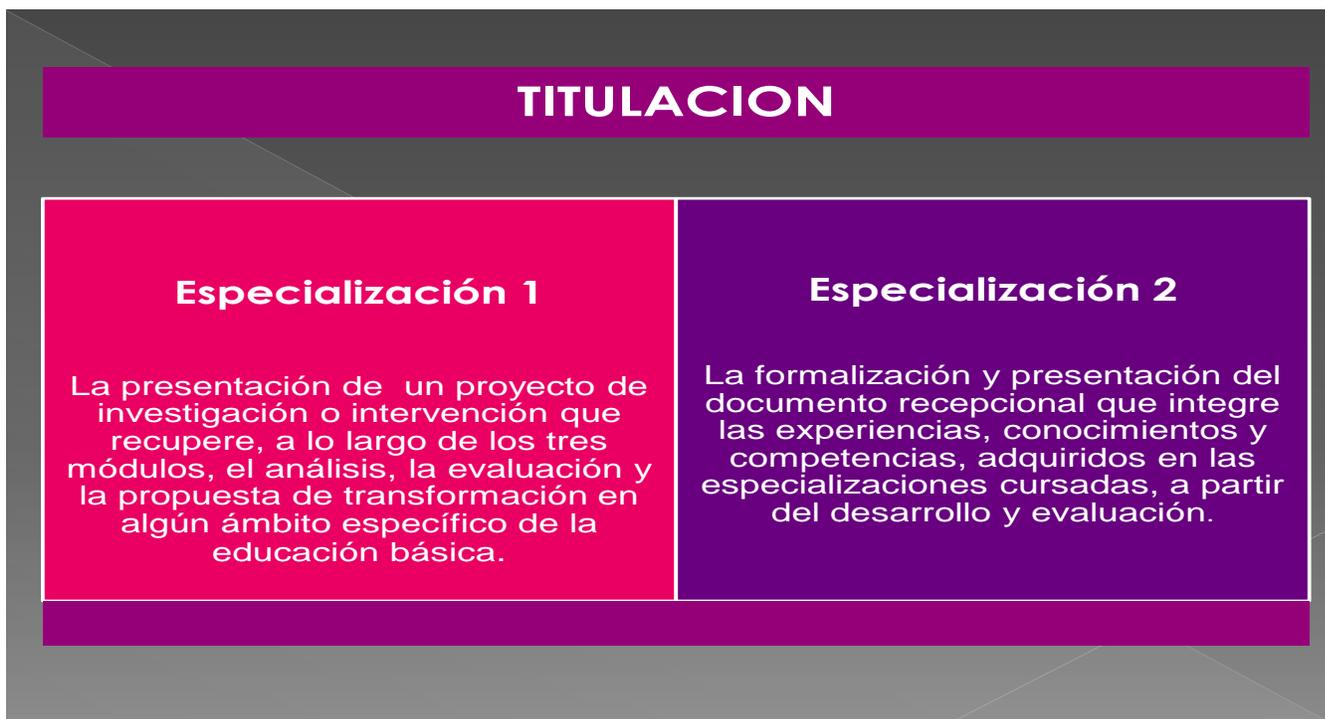
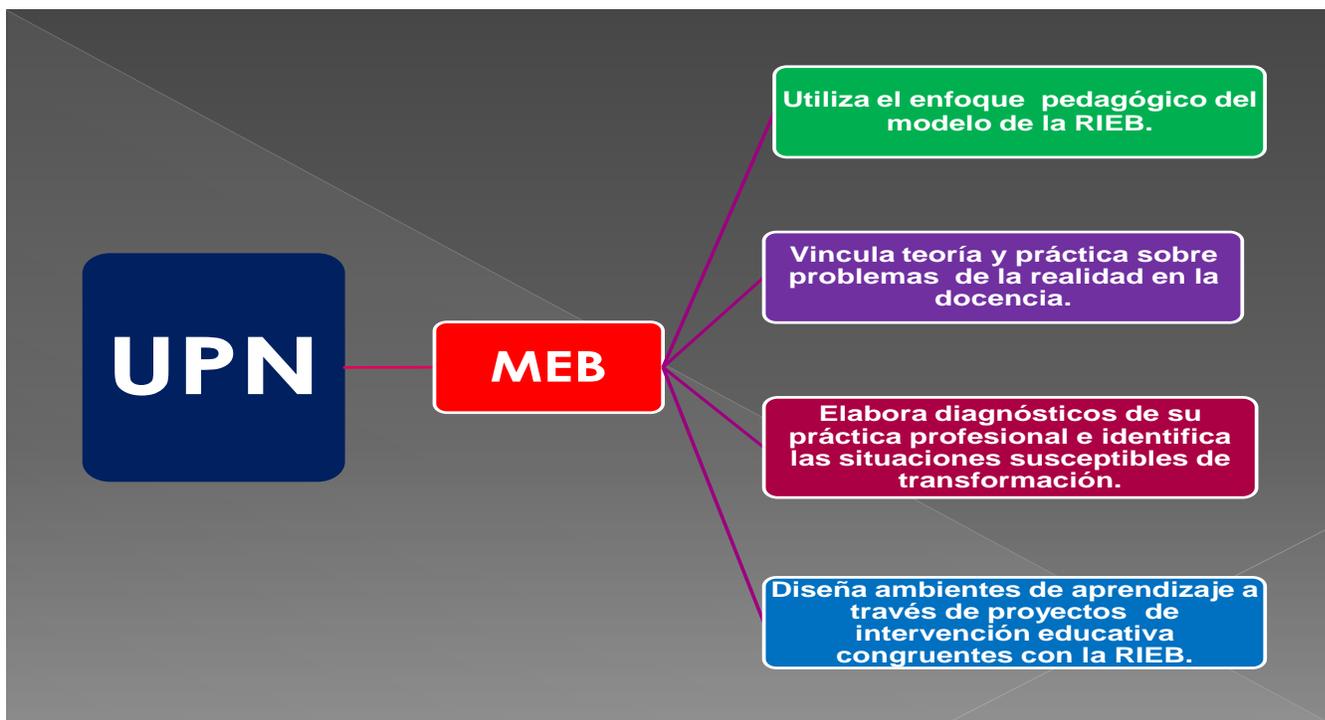
En esa perspectiva se planteó que la MEB es un programa en construcción permanente, que los actores docentes tenemos que atender la lógica de la incertidumbre, para dar respuesta de la mejor manera a tal contexto, se propone, repensar hacia dónde pretendemos llevar el programa, y que en un tiempo no lejano se convierta en un programa de calidad, tenemos que volver la mirada a los estudiantes como uno de los mejores termómetros que midan desde una óptica distinta, qué está pasando y qué opinan de la Maestría. Dicho ejercicio nos daría cuenta de qué estamos formando.

Por otra parte, también se comentó que sin que sea haya realizado un ejercicio formal de evaluación, las mismas necesidades que se presentan en el desarrollo y operación del programa han requerido de ajustes; como por ejemplo, ajustar algunos contenidos con el fin de que se establezca la relación entre la primera y segunda especialización, la importancia de dicha situación es que la construcción del proyecto no se vea separado, sino por el contrario que se logre la continuidad del mismo. Entre las problemáticas más comunes se encuentran la dificultad para identificar y construir la

problemática educativa, lo que nos debe llevar a la reflexión sobre el papel que estamos realizando los docentes que participamos en la MEB, para no dejar el problema sólo en los estudiantes, fomentar y consolidar el trabajo colegiado de los docentes, estimular el trabajo investigativo a modo de vincular el currículo y el desarrollo de los proyectos de intervención o de investigación. Y no contribuir al desencanto o frustración de los estudiantes por no visualizar la concreción de sus respectivos proyectos.

La mirada de los estudiantes se puede resumir en una preocupación que ellos manifiestan, los estudiantes buscan atender las exigencias de los docentes responsables de cada bloque, sin que ello repercuta en la claridad que se debe tener sobre el o los objetivos de la MEB, o sin que esa exigencia impacte en la esencia de la MEB, o logre la transformación de su práctica docente.

Presentación Panel Mesa 4
Dra. Fortunata Sánchez Virelas



MEB				
DIFICULTADES				
Proyectos de investigación e intervención	Tutoría	Trabajo colegiado	Eficiencia terminal	Titulación
<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades desde nociones teóricas, metodológicas y prácticas. -Problemas en la estructura de los trabajos y la metodología a seguir. -Dificultades en la comprensión de textos, redacción de ideas, elaboración de ensayos. -Dificultad par integrar docencia-investigación-práctica. -Carencia de habilidades en el manejo de técnicas de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hay poco poyo en el trabajo de tutoría, ya que no se tienen las condiciones necesarias. -Falta de organización, tiempo y recursos humanos. -Heterogeneidad en las temáticas de trabajo. -Problemas en la asesoría de tesis. (perfiles) 	<ul style="list-style-type: none"> -Pocos académicos involucrados en el programa de la MEB. -Exceso de carga de trabajo y participación en otros programas. -En algunos casos predominio del trabajo individual, egocéntrico y protagonista que dificulta y entorpece el trabajo colegiado. -Conflictos entre académicos por opiniones y puntos de vista diferentes. -Es un trabajo demandante, que requiere de inversión de tiempo que en ocasiones no se ajusta a los horarios de los académicos. 	<p>Baja eficiencia terminal.</p>	<p>Preocupación por el engrosamiento de las filas de egresados sin titularse.</p>

MEB				
Sobre qué se esta trabajando				
Proyectos de investigación e intervención	Tutoría	Trabajo colegiado	Eficiencia terminal	Titulación
<p>Metodologías de corte cualitativo.</p> <p>Búsqueda de una metodología común.</p> <p>Invitación de expertos.</p> <p>Elaboración de guías para orientar los trabajos de los alumnos.</p> <p>Orientar y guiar los trabajos en la metodología de la investigación acción.</p>	<p>La tutoría como un espacio para expresar, construir, propiciar, facilitar y retroalimentar.</p> <p>Avances en el proyecto.</p> <p>Fortalecimiento de la estructura metodológica.</p> <p>Replantear la tutoría como una actividad sustancial, adicional al trabajo presencial.</p> <p>Integración docencia-investigación-práctica, dando respuesta a problemas de interés de los alumnos.</p> <p>Trabajar en espacio extracurricular.</p>	<p>Trabajar en colegiado buscando los espacios y los tiempos.</p> <p>Conformar equipos.</p> <p>Planear de manera conjunta.</p> <p>Intercambiar información .</p> <p>Construir colaborativamente.</p> <p>Compartir experiencias en trabajo colegiado.</p> <p>Buscar el trabajo colaborativo no solo en la institución sino a nivel estatal y de ser posible a nivel nacional.</p>	<p>Abrir espacios para compartir experiencias, estrategias y formas de trabajo a través de encuentros, coloquios, foros, etc.</p> <p>Y con ello contribuir a elevar la eficiencia terminal.</p> <p>Abrir espacios para socializar los trabajos.</p> <p>Seguimiento de egresados.</p>	<p>Búsqueda de apoyos en el proceso de titulación</p>

Área Temática I. La MEB frente al panorama actual de la formación y actualización de docentes. Relaciones con el programa de formación permanente y la evaluación universal

Moderador: María de la Luz Martínez Hernández
Relator: Vicente Paz Ruiz

Se presentaron siete ponencias dentro de los trabajos de las mesas, las participaciones fueron de los estados de: Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, Morelos, Michoacán, Quintana Roo, las ponencias recorrieron en tiempo el diseño, los estudios de pertinencia, la operación y fomento del egreso por proyectos de intervención y tres disertaciones sobre el destino de la MEB y de sus egresados.

La Unidad 094 del D.F. presentó una visión completa del diseño de la maestría, las características de la misma con su modalidad escolarizada, aludiendo las dificultades para el diseño, pero sobre todo para el rediseño, toda vez que originalmente no estaba previsto un tronco común para el fomento del desarrollo de las competencias, lo que ambicionaba unificar en el lenguaje de competencias a todos los que tomaran la maestría, dividida así en dos; especialidad y especialización. La MEB nunca aspiró desde su origen a ser parte del esquema de la RIEB, sino de participar de la coyuntura del cambio de planes de estudio en la educación básica para aportar una oferta de profesionalización con base en un programa de estudio de maestría a los docentes en servicio, por eso refirieron que la RIEB, si era el origen pero no la meta de la maestría.

En cuanto a los estudios de pertinencia se presentó uno por parte de Quintana Roo, quienes próximamente impartirán la oferta de posgrado a sus maestros, se describió con datos duros la necesidad de ofrecer alternativas de profesionalización en posgrado a los maestros en servicio en dicho estado, quien competirá, con ventaja, a otros centros educativos de la región que seducen con sus programas de posgrados, pero nada cercano a la pertinencia de la MEB para la formación docente que fortalezca su práctica. 2

En cuanto a la operación, Michoacán mostró cómo la alta demanda por el posgrado presiona a la UPN de Zitácuaro para favorecer la inserción dentro de su planta docente a personal con grado, pero sobre todo relacionado con el mundo del magisterio, ámbito donde la MEB tiene su desarrollo natural, a pesar de ofrecerse en convocatorias abiertas. Para lograr un manejo eficiente de las generaciones y evitar la acumulación de alumnos que terminaron sus créditos pero que no se titulen, han promovido un trabajo sistematizado tendiente a favorecer la elaboración de proyectos de intervención educativa lo largo del tránsito del alumno por la maestría, estipulando entregas de productos parciales, reforzando esto en los últimos trimestres con personal extra de apoyo para tutorear los avances de los proyectos de los alumnos.

Morelos por su parte ha empezado a operar la MEB, sin que se haya dado el primer egreso, la UPN del mencionado estado, están preocupados por alinear la MEB a la RIEB, propiciando una relación entre las competencias a fomentar en la maestría y aquellas que se entienden, según el acuerdo 592 como profesionales para la docencia, el enfoque de la reflexión en la acción es lo que les ha permitido apoyar en los procesos de formación docente. Las virtudes que nota la UPN Morelos en la MEB con respecto a la profesionalización por cursos que no forman parte de un programa de estudios, es la estabilidad y la unificación de la formación que propicia un lenguaje y piso común al magisterio del estado, situación que en ninguna de sus modalidades Centro de Maestros ha logrado.

En cuanto a los ponentes de Jalisco, UPN Guadalajara, mostraron preocupación porque la MEB responda a las expectativas que ha generado, sobre todo al implícito de la alineación de ésta con la RIEB. Comparativamente otras reformas, señalan, han sido inútiles en la práctica real del maestro quien recurre a su experiencia forjada en años y no necesariamente a los cambios que mandata la SEP, la MEB debe de aportar para que la RIEB y su esquema de formación docente no sean un fracaso, para ello predicen que requieren de maestros comprometidos, con liderazgos potentes quienes deben de favorecer los aprendizajes para la vida (competencia para la vida), predice que la MEB puede formar este tipo de actores sociales desde la educación que promuevan verdaderos cambios educativos, para inhibir así la dialéctica perversa del fracaso del SEM en todos sus niveles.

Por su parte Chihuahua, UPN Parral disertó sobre la importancia de la epistemología dentro del desarrollo de la MEB, ¿cómo plantear una maestría para el siglo XXI?, encontrando coincidencias o mejor aun promoviendo empalmes entre la RIEB y la MEB, se ofrece como puente común el pensamiento complejo, para abordar desde éste paradigma los retos que presenta la sociedad posmoderna o post industrial, por ello se pregunta cuál es el papel de la educación formal en la actualidad, que implica cuál es el papel del maestro en la actualidad, sugieren que se debe de buscar el logro del axioma de 3 la complejidad el aprender a aprender . Los cursos de formación tradicionales en que ha estado inmerso el magisterio y favorecidos por carrera magisterial dispersan la especialización del docente y su trayecto de formación, por ello requiere de otra mirada, ésta se da desde la oferta de la MEB para buscar una formación docente de largo aliento que incida en la calidad de su trabajo, claro sin desligarlo de su promoción administrativa, pero no deben de ser confundidos dichos procesos, la esperanza de una formación docente sería recaer en la oferta de la MEB, estabilidad u oportunismo ese es el dilema.

Por último un alumno de la MEB del estado de Guerrero ofreció una reflexión sobre el origen, los alcances, pero sobre todo la perspectiva que desde el alumno se tiene de la maestría, su discurso lleno de optimismo y de aspectos positivos que ve en la MEB, contrataron fuertemente con los imágenes devaluadas, fracasadas, derrotadas antes de la lucha que se dejó percibir en la planta docente de la MEB, así es significativo que mientras los maestros de la MEB dudan de sus bondades, los alumnos confían plenamente en ella, para su superación profesional, crecimiento personal y movilidad administrativa, sin que uno implique el sacrificio de lo otro, equilibrio que en los docentes se duda en este alumno es una posibilidad.

Lo ofrecido en las ponencias respecto de la MEB, pone en evidencia la diferencia entre el deber ser (el diseño) y el ser (la operación), las dificultades que implica la aprobación de la operación de la oferta educativa, las dificultades operativas de la misma que promueven cambios del diseño original para propiciar una respuesta localizada para las necesidades sentidas de las distintas regiones del país, su “pecado” de origen, nacer vinculada a la RIEB, que superó a pesar de su tronco común respuesta casi refleja de los requerimientos institucionales de la formación magisterial, hacia un nuevo destino,

tomando como origen el tiempo de la RIEB, pero fomentando si competencias pero más allá de las laborales (en el ámbito magisterial) e impulsándose hacia las competencias para la vida, el aprender a aprender y sobre todo el aprender a intervenir, al logro de una práctica reflexiva. El deber ser (diseño) y el ser (la operación) muestran una fractura que la pericia y experticia de los profesores involucrados en el programa de la MEB han enfrentado para resolver y evitar con ello el fracaso encadenado del SEM, desde el ámbito que nos compete la formación docente.

Este segmento integra dos presentaciones: la primera corresponde a la temática “El contexto escolar y la reforma integral de la educación básica”, y la integran tres ponencias; en tanto que la segunda, se lleva por título, la “Evaluación del Programa MEB en la UPN 153, durante la primera generación, 2010-2012, y sólo incluye una ponencia. En el primer caso el relator fue el Dr. Badillo, en el segundo, el Mtro. Becerra.

Primeras tres ponencias:

- Los procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB

En este caso tanto el contexto como la RIEB constituyen el escenario o el decorado conforme al que se desarrolla la temática. Es decir no se observa un análisis crítico y/o propositivo de la reforma.

- Inglés en el contexto de la RIEB. Propuesta Metodológica para Formadores de Lengua Extranjera en Preescolar

En esta ponencia tanto el contexto como la RIEB se citan de manera tangencial. Lo relevante son una serie de propuestas para la enseñanza del inglés.

- Los proyectos didácticos interdisciplinarios en un grupo de segundo grado de educación primaria, como una estrategia para favorecer los procesos formativos para la convivencia, el trabajo colaborativo y la formación cívica y ética

En este último proyecto tampoco es posible ubicar el referente contextual o un análisis crítico de la reforma.

Lo que es posible destacar y que es posible rescatar para la mejora y el fortalecimiento de la MEB es el diseño y la implementación de proyectos de investigación e intervención. Se observan muchas limitantes en la formulación y el enunciado de problemas. No se plantean o se dejan sueltos los aspectos básicos asociados a la elaboración de un proyecto (objetivos, propósitos, justificación, hipótesis o supuestos etc.). En dos de los tres casos presentados tampoco se observa claridad en la estrategia a partir de la cual van a trabajar el proyecto.

La asesoría en el diseño implementación y valoración de proyectos educativos parece ser uno de los puntos débiles del postgrado que tiene que revisarse y corregirse a la luz de la experiencia con la que se cuenta.

Ponencia Segunda parte.

Las Maestras utilizaron instrumentos como datos estadísticos, actas de evaluación, informes asesores, cuestionarios a estudiantes, actas de reuniones y acuerdos de reuniones con autoridades SEIEM.

Partieron del análisis de los documentos, antecedentes institucionales, la matricula, que condiciones docentes hay, su intervención así como las condiciones de la unidad en la actualidad.

Se encontraron con la situación de cómo asignar a los profesores el programa recién llegado el cual no conocían ni sabían cómo funcionaba.

Comentaron que una vez llegada la matricula se comienza con la formación de la maestría pero al inicio había con gran cantidad de alumnos y de ahí algunos se quedan en el camino.

Se inicio con seis docentes que atendían varias licenciaturas y maestrías y dificultaba el trabajo colegiado por la participación de todos en varios proyectos.

Se analizó el documento base, los programas y articularla con las demás especialidades era un trabajo difícil ya que todos los programas involucrados era una carga fuerte de trabajo.

El proceso de valuación no se dio con el tiempo necesario pero se logro el diseño del plan establecido, manejaron un código de ética para respaldo de trabajos y planes.

Se dieron cuenta que los trabajos de los estudiantes carecían de formalidad y estructuración por lo que se dieron a la tarea de trabajar en red con los alumnos, círculos de estudio y esto ayudó para detectar lo que los alumnos vivían y así poderlos ayudar con sus proyectos.

Al final los resultados mostrados marcaban el buen trabajo que se había realizado logrando así un porcentaje favorable de titulados en la carrera.

MESA 5. La gestión de la MEB en el escenario cotidiano (recursos humanos, apoyo de las nuevas tecnologías, intercambio, vinculación con otras instituciones y las autoridades estatales).

Acuerdos de la mesa 5

- Junto con las competencias ha desarrollar de acuerdo a la propuesta de la reforma se adicionen las competencias referidas a la investigación, es decir comentar entre los académicos los conocimientos, las capacidades y habilidades necesarias para realizar la investigación e intervención en el aula y en la escuela.
- Que el docente debe aprovechar su práctica profesional cotidiana en función de una sistematización que permita la elaboración de proyectos de investigación e intervención permanentes.
- La necesidad de construir redes de colaboración entre académicos a partir de grupos de trabajo bajo líneas de interés temático.
- Creación de grupos autogestivos que compartan códigos comunes de comunicación a través del trabajo en equipo y con responsabilidades claras y definidas en función del programa de la MEB.
- Necesidad de vincular curricularmente con mayores contenidos la teoría con la práctica educativa.
- La necesidad de integrar el trabajo colaborativo a través del uso de las TIC.
- Recuperación de los recursos que nos brinda la tecnología digital para adquirir mayores competencias docentes, elaboración de estrategias didácticas y desarrollo de la planeación y evaluación del programa de la MEB.
- Mayor impulso a las tutorías y al seguimiento de los proyectos de intervención desde el arranque mismo de la primera especialización.
- Mayor intercambio de experiencias y de saberes entre los docentes que están al frente del programa de la MEB.
- Fortalecer curricularmente las propuestas de intervención.
- Favorecer la lectura crítica de los estudiantes de la maestría en relación con autores revisados y con los documentos oficiales.
- Favorecer una propuesta metodológica al interior del programa para llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación de la práctica docente.

Mesa 7

Relator: Mtro. Héctor Becerra Ontiveros

ACTITUD DEL DOCENTE EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Mtra. Comenta que una de las metas fue el taller titulado actitud para la profesión de la vida, relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, propiciar el nuevo enfoque por competencia en docentes para brindar la confianza en los alumnos dentro del contexto escolar, poder lograr un cambio que beneficie a todo el contexto.

Para lograr ese cambio y aterrizarlo en el centro de trabajo se trabajó en la forma de actuar de los docentes, como se comportan ante las situaciones que se les presentan que muestren esa actitud hacia la profesionalización y la vocación a la misma.

No fue fácil poder realizar ese logro y cambio de pensamientos pero el trabajo colaborativo que se llevo con su asesor pudo respaldar el proyecto y los resultados fueron los esperados.

RECREACION DE LAS EMOCIONES DESDE UNA PEDAGOGIA DE LA DIFERENCIA EN LA EDUCACION PREESCOLAR

La maestra menciona que trabajó con la práctica y teoría y se logró el propósito el cual fue promover emociones favorables en los niños, ya que ellos viven situaciones difíciles de violencia por la falta de valores en todo el contexto escolar, se trabajo con padres, alumnos y docentes.

Se constituyo de tres bloques, las emociones, los papás.

Las emociones de los niños están presentes en cada momento aunque no se den cuenta de ellas, pero para el docente o adulto son muy diferentes tanto buenas como malas aun y cuando el niño no les de esa importancia.

Se rescataban los estilos de vida, culturas y diferencias entre cada individuo dándole la importancia a cada una de ellas.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL DIRECTOR PARA FAVORECER LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EDUCACION BÁSICA

La Maestra Considera que para que esto se logre se tiene que ver desde el punto de vista del director, atribuciones y responsabilidades, emociones y autorregulación para favorecer el equilibrio entre docentes.

Menciona que para favorecer las actitudes requieren de una acción personal y colectiva.

PROPONE UN CURSO TALLER TITULADO “Las habilidades comunicativas del director para favorecer el desarrollo organizacional en la educación básica” con cinco temáticas:

- Habilidades comunicativas
- Comunicación organizacional
- Comunicación estratégica
- Organización institucional
- Motivación laboral

Trabajó con directores de primaria y secundaria entre pares de manera colaborativa para favorecer la organización y el trabajo en equipo.

El director tiene que ser un protagonista donde asuma un compromiso que logre los cambios establecidos en la organización a su mando.

Este proceso de formación da como resultado beneficios favorables a las instituciones.

Fue muy satisfactorio haber concluido el proyecto y ver que los resultados fueran los esperados.

Mesas Temáticas

**La MEB frente al panorama actual de la formación y actualización de docentes.
Relaciones con el programa de formación permanente y la evaluación universal.**

**Responsables
Dr. Vicente Paz Ruíz
Mtra. Cynthia Meléndez Pérez**

Escenarios, retos y desafíos de la R.I.E.B., con respecto a la práctica docente de los y las educadores mexicanos.

Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso
mipreynoso@yahoo.com.mx

Mtra. América Vera Lara
a22vera@gmail.com

Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre
anaceciliava@yahoo.com.mx

RESUMEN.

La ponencia corresponde a un ejercicio de sistematización de una experiencia de trabajo en el marco de la puesta en operación de la Maestría en Educación Básica en la UPN 141, en donde de manera colectiva reflexionamos con respecto a la pregunta ¿Qué ha implicado la práctica docente en el marco de la RIEB y cuáles son los escenarios favorables al respecto? En este sentido hacemos un recuento un tanto crítico, de lo que implican los retos de las prácticas educativas en el marco de la RIEB, y de cómo en dicho marco las UPN debe continuar con su misión de formar profesionales con su sesgo crítico y transformador, en donde lo que se ponga en el centro es el desafío de formar docentes que estén a la altura de las nuevas exigencias sociales.

Palabras clave:

Reforma integral, prácticas educativas, oportunidad de cambio.

Introducción.

En México se viven actualmente tiempos de reforma educativa, a la par que se reconocen algunos rezagos en educación y en otros campos de la vida social como grandes problemas nacionales. El presente trabajo forma parte de un estudio amplio y de una serie de reflexiones que un grupo de colegas de la Unidad 141 de la Universidad Pedagógica Nacional hemos venido documentando desde hace algún tiempo en el marco de la inminente apertura y puesta en operación de la MEB (Maestría en Educación Básica), en el seno de nuestra Universidad nacional. El presente trabajo tiene como tesis central la siguiente: *La RIEB como propuesta de cambio e iniciativa gubernamental no será capaz de brindar frutos favorables ni avances significativos, en la medida en que los docentes frente a grupo como actores centrales de la tarea educativa no sean capaces de apropiarse de sus orientaciones, propuestas y supuestas bondades educativas de dicha iniciativa.* De esta manera pensamos que se comienzan a generar algunas evidencias de una dialéctica un tanto perversa, “el fracaso de la reforma es debido al fracaso de las prácticas educativas de un número significativo de docentes en nuestro país y en contraparte, el fracaso de la práctica de los docentes en México es atribuido a los desaciertos, falta de claridad y excedida politización de la RIEB. De esta manera el escenario que visualizamos no es del todo favorable, en cuanto a avances importantes de ambos componentes estelares: la RIEB como propuesta de la ‘gran reforma’ y las prácticas educativas, pensadas en ser capaces de superar los estilos frentistas, instructoristas, centrados en la capacidad de exposición de los y las docentes.

De esta manera, el presente trabajo recupera una parte de la sistematización de los docentes usuarios de la MEB, el acercamiento es a través de la narrativa de los actores, de la reflexión, y de la revisión crítica de (su) práctica docente en el contexto de la reforma. De esta manera, la ‘buena’ disposición en y para el estudio en el seno de la Universidad no es garantía de una nueva o una mejor práctica. Otro supuesto que se suma al presente trabajo, es que la RIEB lejos de aclarar los escenarios y el trayecto para emprender una mejor práctica que garantice mejores resultados, genera

confusiones, un esquema laberintico con pocas o nulas salidas y un escenario de inmovilidad para muchos docentes en proceso formativo.

La presente entrega está organizada en cuatro grandes rubros: en un primer momento, se hace un recuento de la situación por la que pasa la educación en nuestro país, se revisan escenarios y se puntualizan problemáticas que afectan u obstaculizan de cierta manera el logro o el avance de las iniciativas de la reforma. En un segundo momento, se hace un repaso de la RIEB en cuanto a sus componentes duros y la racionalidad de sus aspiraciones político – educativas, en un tercer momento, se reconoce el contexto actual de las prácticas educativas, los retos y los nuevos escenarios de trabajo, para cerrar en el cuarto momento, reconociendo esta forzada relación entre la RIEB y los intentos de cambio de las prácticas educativas.

El trabajo pretende ser una contribución puntual y significativa a esto que le hemos llamado “la reflexión y el cambio de las prácticas educativas”, desde el contexto de la práctica y de los propios actores queremos contribuir a un debate que sigue abierto y que no será posible cerrarlo en el corto tiempo.

1. Los viejos y (los nuevos) problemas educativos de nuestro país.

Parece que existe un consenso medianamente generalizado de un lugar común al afirmar que la educación en México pasa por una serie de estancamientos estructurales debido a tres factores básicos:

- a) A la falta de claridad en las incentivas de cambio educacional. (Andere, 2009 y 2010).
- b) A la falta de disposición de los principales agentes en garantizar y propiciar condiciones favorables para el cambio y la mejora, como viene siendo la camarilla que controla el SNTE y la propia burocracia de la SEP (Órnelas, 2012).
- c) Y el fuerte rezago en cuanto ideas y capacidad pedagógica del magisterio para responder a los nuevos retos y a los nuevos escenarios producto no sólo de la reforma en México sino de las nuevas tendencias y retos educativos.

Algunos especialistas han venido criticando la actual tendencia de burocratizar y politizar el debate educativo y de reducir el debate pedagógico y la construcción de

condiciones favorables para enmarcar de mejor manera el escenario de la reforma. Junto a lo anterior tenemos que la iniciativa política de la gestión del presidente Calderón, no sólo fue ambigua sino que también fue claramente insuficiente para responder a los retos de una sociedad cada vez más informada, más demandante y cuestionadora. (OCE, 2012).

2. La RIEB, como intento o iniciativa de reforma educativa en nuestro país.

La RIEB podría definirse como una iniciativa gubernamental pensada en dar respuesta a los problemas estructurales que el propio sistema ha venido arraigando desde hace muchos años. Desde los propios documentos sectoriales, se define a la RIEB como una iniciativa (de reforma) cuyo interés está puesto en articular la educación básica, homologarla al enfoque por competencias, definir estándares de los aprendizajes básicos que deberán adquirir niños y niñas mexicanos y articular todos los contenidos y las asignaturas de estudio en campos formativos” (SEP; 2009).

Desde una perspectiva diferente a la RIEB se le puede definir desde varias aristas, de acuerdo al lugar o a la posición que guarden los sujetos o los actores que la definen.

Para la agencia gubernamental (la SEP) la RIEB es la gran propuesta, que articula y sintetiza viejas aspiraciones tendientes a resolver los grandes problemas de la política educativa vinculados con la educación básica en nuestro país.

Por algunos analistas e investigadores, la RIEB es un intento desesperado por darle legitimidad a las iniciativas gubernamentales, es una respuesta a la presión internacional la cual se objetiva vía recomendaciones de los organismos mundiales como es el caso de la OCDE, el Banco Mundial y el FMI.

Para los docentes de grupo, cuya prescripción es llevarla a la práctica y cumplir con sus preceptos hasta donde sea posible, ser una reforma más, la cual está llena de acertijos no resueltos, tanto conceptual como procedimentalmente y en cuyo programático se esconde un mayor nivel de incertidumbre. (Pérez Reynoso, 2010).

Para el SNTE es la iniciativa de política educativa que verdaderamente ha retomado las propuestas del magisterio nacional. El SNTE realmente desde el inicio ha cuidado exhaustivamente no perder ningún margen de control del magisterio, la reforma sólo ha sido el medio para mantener dicho control.

Desde nuestra perspectiva, la RIEB es un conjunto de hibridaciones que se pretenden presentar con la mejor cara posible, tendiente a poner al país 'al día' de las inactivas de reformas y los cambios educativos como sucede en algunos países del mundo globalizado. Aunque con algunos aciertos en su diseño original, la RIEB carece de legitimidad debido a que ha desplazado a los docentes, no sólo para garantizar el conocimiento puntual de sus contenidos básicos sino también para garantizar mejoras significativas de nuestra realidad educacional.

Otra forma de entender a la RIEB es verla a la luz de la historia reciente de las reformas educativas en nuestro país y en ello no se reconocen distinciones significativas que garanticen que esta es la reforma que nuestro país necesita. (Latapi, 2010).

Se puede concluir el presente apartado, al reconocer que la RIEB es una serie de contenidos de política educativa los cuales han sido diseñados y consensados entre las burocracias de la SEP y el SNTE tendientes a cumplir con los compromisos asumidos con los organismos internacionales pero sin perder los amplios márgenes de poder y de control político que cada instancia ha venido ejerciendo desde hace muchos años.

3. Los nuevos escenarios de la práctica docente.

Uno de los aspectos que más ha descuidado la RIEB desde su diseño y en las primeras acciones de implementación es el asunto de la práctica de los profesores o para ser más precisos de los compromisos del cambio y hacia la mejora de las prácticas concretas que realizan los docentes en nuestro país, aquí se torna en un reto importante y en un área de oportunidad pensado todo ello, en que de esta manera, se pueden generar indicadores favorables del trabajo de los docentes.

Las nuevas tendencias y las nuevas propuestas vinculadas con la práctica de los profesores y profesoras, dentro de sus múltiples características rescatamos las siguientes:

- a) La práctica se realiza en espacios cada vez mas amplios de autonomía para los educadores, en donde dicha autonomía es entendida de igual manera con un alto nivel de compromiso en la acción, a partir del establecimiento de metas y de propósitos claramente definidos y del tipo de producción que se espera genere el trabajo docente.
- b) Se requieren docentes con un liderazgo potente que a su vez sean capaces de convivir y conveniar con los pares, en la gestión y puesta en marcha de acuerdos y compromisos colectivos de cambio, cuyo eje central sea la innovación de algún componente específico de la práctica educativa.
- c) Los docentes de ahora tienen un compromiso creciente en el uso de las TIC, y junto a ello en transformar su uso como un educador más para facilitar aprendizajes.
- d) Un compromiso novedoso ligado con la práctica de los y las educadores es el asunto de la especialidad, se requieren docentes que sean capaces de manejar un panorama mas o menos amplio de cultura general, de lo que hasta ahora la humanidad a acumulado pero junto a ello, se requieren tendencias y evidencias hacia la especialización en campos específicos pero no de conocimientos ni de disciplinas, sino de habilidades en la acción que formen parte de un proyecto global de desarrollo, por ejemplo saber integrar niños con necesidades especiales a las escuelas regulares, manejar la transversalidad con ejes ligados con aprendizajes ligados con la no violencia, la educación por la paz, la formación hacia la ciudadanía, etc.,
- e) El reto principal de los docentes es el conocimiento puntual de los alumnos a su cargo y la garantía de que favorecerán aprendizajes que les sirvan para toda la vida.

Los anteriores principios no han sido considerados puntualmente en el proceso de la RIEB, de tal manera que se generen resultados favorables y acciones pensadas para su cumplimiento.

4. La RIEB y su vinculación con las prácticas educativas: una vinculación forzada.

Es una verdad de Perogrullo el reconocer que las reformas impactan en las prácticas educativas concretas y la contraparte: las buenas prácticas educativas son las que hacen que las reformas educativas sean exitosas. En nuestro caso la reforma y las prácticas educativas corren por carriles distanciados, teniendo en el centro de ambos componentes la prescripción, el control y un espacio más o menos amplio ligado más al asunto del poder que de la educación.

La RIEB y la práctica de los educadores no se ha engarzado aun favorablemente en una construcción significativa, la RIEB como reforma se preocupó desde el origen, en el asunto del enfoque y las nuevas orientaciones de los contenidos, cuando (como lo dice Lavin, 2004), lo primero es la reforma del profesorado y luego sigue todo lo demás, y para concluir ahí mismo donde inicia la reforma.

Conclusiones.

La vinculación RIEB – práctica de los docentes, más que certezas, deja algunos desafíos ligados con una serie de oportunidades.

En el marco de la MEB, la tarea central es este compromiso de profesionalización, es decir de reflexión – apropiación – transformación, de todo lo que implica el trabajo docente.

La MEB tiene tres grandes aciertos ligados todos ellos con la serie de fortalezas que se han generado desde nuestra universidad:

- Considera a la práctica y su reflexión como el eje central de la profesionalización.
- Está en el marco de la reforma o de las iniciativas gubernamentales que guían y que regulan las políticas educativas.
- Busca el cambio, la mejora, la transformación de algún elemento destacado de tal manera que tanto el proceso de trabajo como los resultados del mismo mejoren.

Algunos aspectos que en el seno de la MEB deberían de cuestionarse de mejor manera, desde nuestro punto de vista, es esta relación entre los factores estructurales del sistema (nivel macro) y el contexto específico y sus requerimientos en donde se realizan las prácticas educativas (nivel micro), cuestionar y analizar un poco mas a fondo la racionalidades que subyacen en torno a las intenciones de la reforma educativa y por último, profundizar un poco mas con respecto al conocimiento de los contextos en donde profesores y educadoras realizan sus prácticas cotidianas.

Uno de los elementos destacados de todo lo que hemos venido generando hasta ahora, es que hemos tenido acceso a una nueva narrativa ligada con la práctica y sus problemáticas específicos.

La voz, el sentido y las propuesta provenientes desde los docentes, desde los y las educadoras es un corpus muy importante que nos ayuda a entender y re-entender lo que está pasando en la reforma como proceso, en todo ello, la voz de los educadores es fundamental.

Sería conveniente pensar en algunos escenarios a futuro y en ello, el relevo político que es seguro en nuestro país en meses próximos impactará la continuidad de la RIEB, aun con ello, desde la MEB es posible continuar con el compromiso de pensar, reflexionar y transformar las prácticas educativas. En dicho marco la UPN debe ratificar la vigencia de su oferta formativa para el magisterio de nuestro país.

Bibliografía

Andere Eduardo (2009). La OCDE, la SEP y los maestros mexicanos. Publicado en El Economista 18 de junio.

Andere Eduardo (2010). Propuestas para reformar a la SEP. Ponencia dictada en el marco del Coloquio Dos siglos de educación en México. UNAM. Educación a debate (consultada el 16 de agosto de 2012).

Latapí, Pablo (2008). La reforma integral de educación básica a la luz de las modernas reformas educativas en México. Intervención en el marco del Foro de Discusión organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación. México. (documento de trabajo).

Lavin B et al. (2004). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. OCEDE.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2012). Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa. Comunicado. Nueva época. México.

Órnelas Carlos (2011). Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo. México. Siglo XXI Editores.

Pérez R. Miguel A. Las palabras de los maestros. Sistematización de una experiencia de formación de maestros, en el marco del curso a docentes de primero y sexto de primaria en el marco de la RIEB. (mecanograma).

Secretaría de Educación Pública. (2011). La reforma integral de la educación básica. (RIEB). Documento base. México.

La MEB y su aportación a la formación de docentes en servicio, a través de una profesionalización reflexivo-transformadora de la práctica.

Mtra. Nora Isela García Benítez.

El propósito de esta breve presentación es abordar el papel que juega la Maestría en Educación Básica de la UPN frente al panorama actual de formación y actualización de docentes, así como sus relaciones con el programa de formación permanente y la evaluación universal.

La Reforma Integral de la Educación Básica que actualmente opera en nuestro país, obedece a una exigencia social cuyo propósito fundamental es transformar el sistema educativo para mejorar su calidad. Los cambios que esta reforma educativa acarrea, traen consigo necesidades y expectativas nuevas que deben ser atendidas. Entre ellas destaca la profesionalización y actualización de los cuadros docentes, con la finalidad de consolidar los cambios estructurales requeridos en el contexto sociohistórico en que nos encontramos.

Dentro del sistema educativo los maestros tienen un papel preponderante ya que su labor tiene una repercusión directa en la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes, por lo que es necesario dotarlos de las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su formación.

Así la formación de los docentes de educación básica ha cobrado vital importancia al grado de que en esta coyuntura se impone la urgencia de consolidar primordialmente los programas de formación permanente del magisterio.

Como el acuerdo para la evaluación universal de docentes frente a grupo, directivos y docentes con funciones de apoyo técnico pedagógico de educación Básica, firmado en mayo de 2011, este tiene la finalidad de proporcionar a los docentes un diagnóstico integral de sus competencias profesionales, así como el logro educativo de sus alumnos, para identificar con mayor claridad los trayectos de educación continua en

las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados. La pretensión de esta evaluación es diagnóstica con fines formativos para el docente.

En este acuerdo se estipula que la SEP en correspondencia con la legislación aplicable y con apoyo en los resultados del diagnóstico integral de la evaluación universal, establecerá los programas de formación continua y superación profesional que deberán instrumentar las autoridades educativas estatales para incidir en la mejora del desempeño docente.

La razón de este acuerdo es que por años las opciones de desarrollo y superación profesional de los maestros se han encontrado dispersas entre una gran cantidad prestadores de servicios de asesoría educativa, y los docentes han manifestado que los cursos que se ofrecen no siempre responden a sus requerimientos. Lo que nos muestra con claridad que la educación continua debe ser más coherente y pertinente para atender sus necesidades. Para llegar a ese objetivo se requiere no solo evaluar a los docentes frente a grupo, directivos y docentes en función de apoyo técnico pedagógico, sino también preparar el acompañamiento de un apoyo profesional adecuado que garantice la mejora de la calidad de la educación en México.

En concordancia con todo lo anterior la UPN ha diseñado programas de reforma como es el caso de la Maestría en Educación Básica que ahora nos ocupa, la cuál ofrece a los docentes una formación y profesionalización basada en elementos teórico-conceptuales coherentes con las necesidades reales tanto sociales, locales, regionales, nacionales e internacionales, de tal manera que les facilite la promoción de la educación de calidad y les proporcione mayores oportunidades de aprendizaje.

Pero para apreciar de manera más precisa el aporte de la MEB en la formación de los docentes en servicio, considero pertinente traer a colación el pronunciamiento del Ing. Manuel Pérez Rocha, en el cierre de su participación a la mesa “del panzazo” a la reflexión bien informada. Discutamos nuestra postura” convocada por el colegio de

pedagogía de la UNAM celebrado el día 7 de marzo de 2012 en el a Aula Magna de la facultad de filosofía y letras.

“Efectivamente creo que la UNAM, tiene que discutir mucho sobre educación, todos los que estamos en las instituciones educativas, es una obviedad, pues estamos trabajando en cuestiones educativas y resulta que no se reflexiona en estas instituciones sobre las cuestiones educativas excepto en ciertos ámbitos especializados como es el caso de pedagogía, en alguna otra aquí en la UNAM, no se, pero en rigor todos los profesores de todas las disciplinas, todos los estudiantes de todas las disciplinas deberían estar reflexionando y discutiendo sobre educación porque es lo que hacemos, me parece que hay una gran esquizofrenia cuando se esta haciendo algo y no se flexiona sobre eso, los profesores pongamos por caso de ciencias políticas, estudian ciencia política, discuten sobre ciencia política pero en rigor ellos no hacen ciencia política, ellos enseñan ciencia política, entonces yo si creo que es muy acertado que se intensifique la discusión sobre problemas educativos en la UNAM”.

Coincidimos con este pronunciamiento, pero lo llevamos más allá del contexto en el que surgió. Todos los docentes sea cuál sea el nivel y la institución a la que pertenezcan, requieren de la autoevaluación y del cuestionamiento constante de sus propias acciones, ya que esto les permitirá comprender el sentido de las mismas y suscitar la capacidad de reflexión y análisis.

En este sentido es necesario reconocerle al programa de la MEB el mérito de su principal objetivo, que es, generar una profesionalización (reflexivo transformador de la práctica docente, que se realiza a través de un proceso socializador complejo, en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio del trabajo, lo que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad.

Para explicar este aspecto de la MEB nos permitimos extraer algunas ideas esclarecedoras del Documento Base de la Maestría en Educación Básica, fechada en DF en Mayo de 2009, las cuales exponemos en los siguientes párrafos.

El fundamento de este carácter reflexivo transformador de la MEB lo podemos ubicar en en John Dewey quien a introducido la noción sobre la experiencia reflexiva y su teoría de la indagación; al respecto Schön:¹ señala:

“Para Dewey, la indagación combina el razonamiento y la acción en el mundo. Su teoría rechaza ‘la autonomía del pensamiento’, que se le ha relacionado con los mentalistas, y la imagen de la ‘escalera del conocimiento’ de los filósofos griegos que anteponen lo abstracto a las habilidades prácticas y la sabiduría a los asuntos cotidianos (...) la indagación al estilo de Dewey, [está] mediada por la reflexión consciente en una situación y, al mismo tiempo, es una forma de pensar y actuar en ella. Un elemento indispensable dentro de este análisis que coadyuva para la reflexión es el diálogo con la situación vivenciada”.

La enseñanza reflexiva implica la puesta en juego de una conversación reflexiva entre el profesor y el estudiante que parte de sus propias experiencias y de la que surgen cuestionamientos acerca de sus propios conocimientos, su sentido del yo y del mundo, conduciéndolos hacia una comprensión más profunda e integral, donde el aprendizaje se vuelve un aprendizaje reflexivamente crítico, convirtiéndose en una investigación de diseño comunicativo.²

En este mismo sentido Philippe Perrenoud,³ concibe la autonomía y la responsabilidad de un profesional desde su capacidad de reflexionar en la acción. Y esta capacidad forma parte del desarrollo permanente, de acuerdo a la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales que cada uno posee.

¹ Schön, Donald Alan (1992). The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22 (2).

² Brockbank, Anne (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. p. 73.

³ Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. España, Graó.

Con base en estos y otros planteamientos que constituyen una base epistemológica, social, filosófica e ideológica, se concibe la formación del profesorado, de la cual se espera se produzcan prácticas educativas con resultados efectivos de aprendizaje en los educandos.

El ejercicio de la docencia que promueve la MEB, requiere una consistente formación tanto en los contenidos propios de la disciplina que se imparte como en lo concerniente a la forma de enseñar, su método, su didáctica, y el conocimiento y tratamiento de los elementos que determinan su aprendizaje.

La profesión del docente requiere asimismo del establecimiento de sus propias competencias que van desde los conocimientos de la disciplina a enseñar, los procesos de intervención educativa, las habilidades para el manejo de recursos didácticos y de comunicación, las actitudes éticas, y desarrollo de la actividad intelectual. Pero, esto solo se puede conseguir mediante una práctica reflexiva. En resumen se pretende que la formación se base en el conocimiento, el análisis y la autocrítica logrando con ello reformar la propia práctica.

Por ello la MEB ofrece como formación común para sus estudiantes la especialidad en “competencias profesionales para la práctica de la educación Básica”. Y Como lo describe el Programa de Maestría en educación Básica especialidad en competencias profesionales para la práctica en la educación básica se funda en cuatro campos formativos determinados por el Sistema Nacional de Formación Continua⁴, en los cuales se asumen ocho competencias docentes que constituyen la base para el desarrollo de las competencias específicas de la especialidad. Cabe destacar que tres de estas competencias se desarrollan de manera transversal: Gestiona el aprendizaje de los alumnos, la organización y el funcionamiento escolar; utiliza las tic en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos: y establece comunicación con alumnos, padres de familia y en general con la comunidad escolar, en diferentes ambientes y con respeto a la diversidad.

⁴ S. E. P. Sistema Nacional de Formación Continua. 2008. p- 29

Una especialización diseñada para los profesores de los tres niveles de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria, con la intención de abordar elementos que fomenten el desarrollo de competencias profesionales para la mejora de su intervención educativa con una actitud reflexiva, eficaz y colaborativa con alumnos y profesores en los ámbitos de la escuela y el desarrollo profesional, con competencias para la innovación y la solución de problemas.

Hasta aquí terminamos con las referencias al documento base de la MEB, y al programa de Maestría en educación Básica especialidad en competencias profesionales para la práctica en la educación básica, para dar paso brevemente a una visión particular, la de la MEB en el estado de Morelos.

La UPN 17-A del Estado de Morelos, en el convencimiento de los aportes de la MEB a la formación de docentes en servicio comenzó a operar el programa desde el 21 de junio de 2011, fecha en que se emitió la convocatoria en sus tres Sedes: Cuernavaca, Ciudad Ayala y Galeana, con un total de 72 alumnos inscritos para la primera generación 2011-2013.

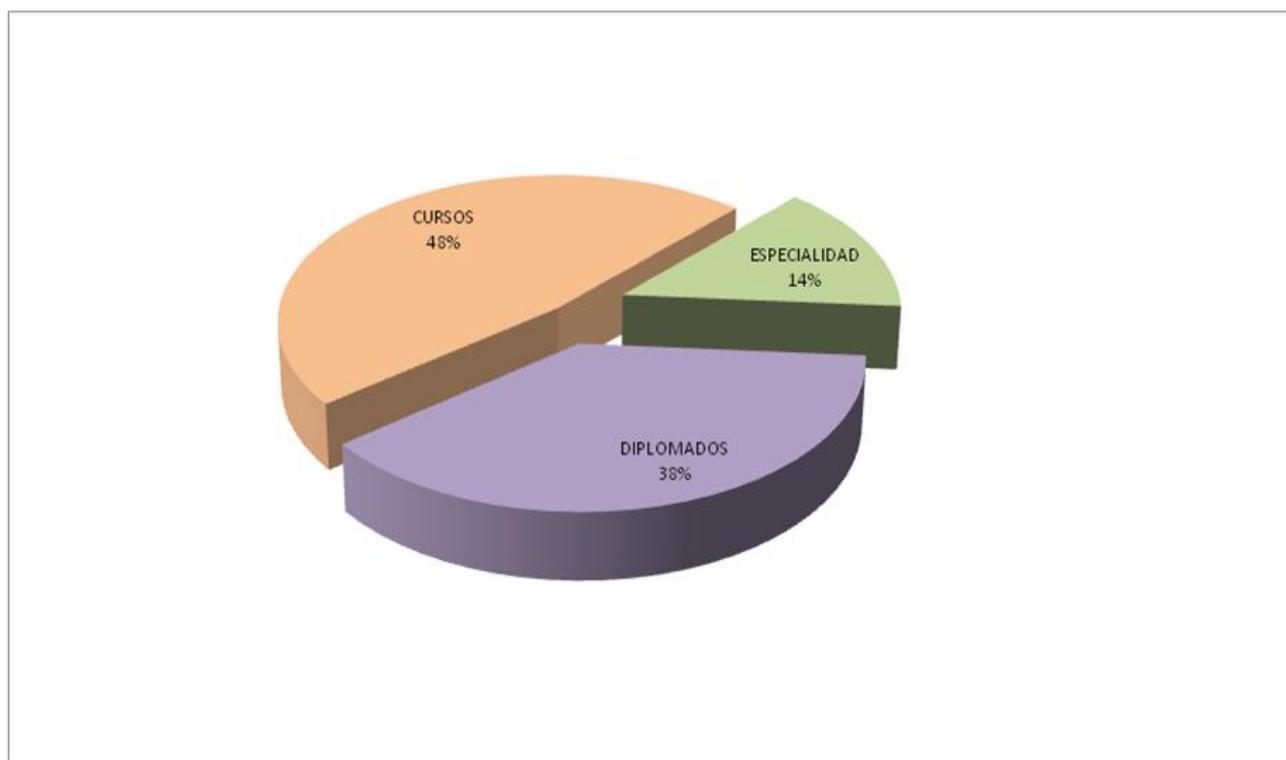
(Cabe destacar que la MEB en el estado de Morelos consiguió su inserción en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación profesional para Maestros de Educación Básica en servicio, en ese mismo año).

Iniciando en la modalidad presencial, por supuesto, con la especialización en tronco común “Competencias profesionales para la Práctica en Educación Básica”, así mismo, se planeó la segunda especialización considerando para la sede Galeana: Gestión y procesos organizacionales en Educación Básica. Para la Sede Ciudad Ayala: Educación cívica y formación de la ciudadanía. Y para la Sede Cuernavaca: Especialización en Construcción de habilidades del pensamiento.

El perfil de ingreso de los estudiantes de la MEB Morelos, nos permitió reconocer que los profesores-alumnos antes de iniciar el posgrado recibieron formación continua de múltiples formas, como se muestra en las siguientes graficas,

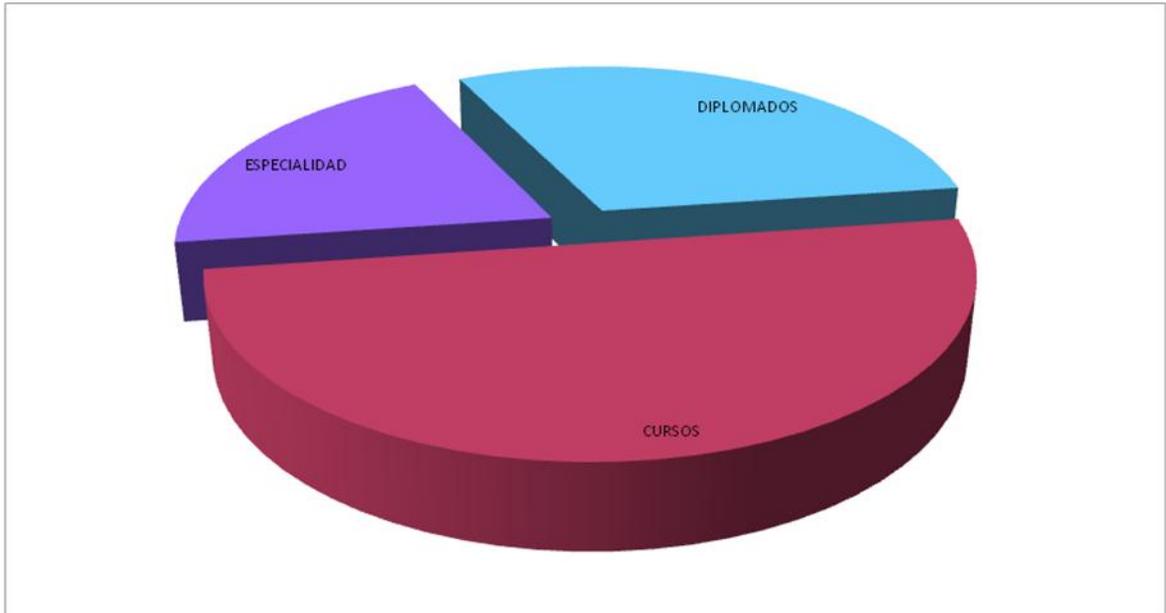
1) Ayala

Participación de los alumnos en Procesos de Formación Continua



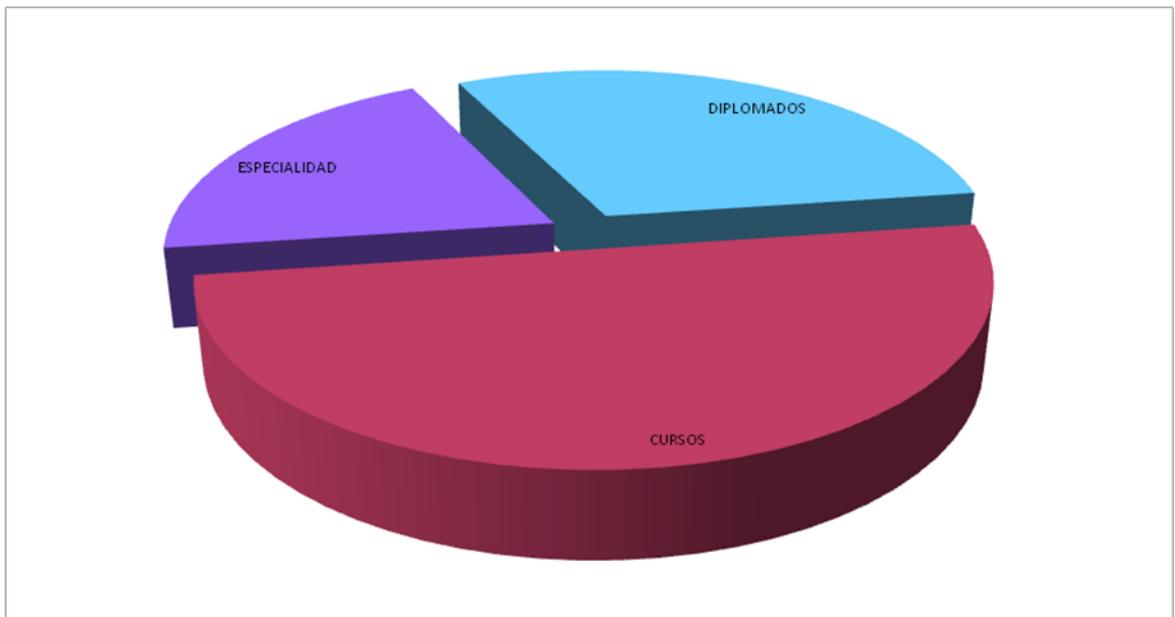
2) Galeana

Participación de los alumnos en Procesos de Formación Continúa



3) Cuernavaca

Participación de los alumnos en Procesos de Formación Continúa



Sin embargo, según nos lo han manifiestan los propios profesores-alumnos, con su ingreso a la MEB, han logrado profundizar en el reconocimiento de las distintas esferas que conforman su práctica profesional y en aspectos fundamentales del ejercicio de su labor pero de manera más específica en lo concerniente a sus propias competencias profesionales.

CONCLUSIONES

La formación continua de los profesores en servicio se funda en el mejoramiento de la calidad de la educación y demanda una distinta forma de entender la docencia, tanto por quienes diseñan los programas de intervención, como por quienes la cultivan. Por ello resulta imprescindible que los docentes se preparen continuamente para enfrentar los retos que se presenten en sus aulas.

Entendemos que la idea de formación docente que sostiene el diseño de esta maestría, involucra su participación y compromiso decididos, ya que la construcción de su práctica y la reflexión de la misma, requiere el conocimiento en la acción, en otras palabras, los profesores deberán continuar en sus aulas, el proceso de formación que en esta maestría se emprende, siempre y cuando pongan su práctica bajo análisis reflexivo, en el marco del desarrollo de competencias profesionales. Desde esta perspectiva contemplamos a largo plazo la posibilidad de ligar proyectos e iniciativas que puedan ser de utilidad en escuelas de educación básica, a través de las tesis de nuestros alumnos. Haciendo realidad una auténtica y positiva transformación educativa.

Finalmente al encontrarnos en la primera fase de operación de la MEB en Morelos, estamos conscientes del amplio camino que tenemos por recorrer y en ese sentido de la enorme cantidad de desafíos por enfrentar a corto, mediano y largo plazo en los distintos niveles de gestión, entre los que podríamos mencionar la consolidación de la

matricula y su ampliación en las próximas generaciones, ya que hemos podido constatar la urgencia de contribuir en la formación del magisterio en estos momentos de cambio.

BIBLIOGRAFIA

Documento base de la Maestría en Educación Básica, Unidades UPN. DF. Comisión integradora del documento base, Claudio Escobar Cruz. Laura Macrina Gómez Espinoza. Maricruz Guzmán Chiñas. Wenceslao Sergio Jardón Hernández. Angélica Jiménez Robles. Luis Manuel Juncos Quiané. Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez. México, D.F., Mayo de 2009. P-50,51,52,53,54 y 55.

Del cual se retoman ideas y las siguientes referencias que aparecen en esta ponencia: Schön, Donald Alan (1992). The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22 (2).

Brockbank, Anne (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. p. 73.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. España, Graó.

Programa de Maestría en educación Básica especialidad en competencias profesionales para la práctica en la educación básica, unidad 096 D:F: Norte Maribel Gallegos Molina, María Elena Guerra y Sánchez, Eva Longoria Torres, Dora Isabel Norales Galindo. Mayo de 2009 .Pags. 3 y 4

Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.

<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

SEP. Sistema Nacional de Formación Continua. SEP, México, 2008. p- 29

Fecha de publicación : 12-mar-2012

Descripción : Mesa redonda /// Del "Panzazo" a la reflexión bien informada. Discutamos nuestras posturas. Hugo

Casanova Cardiel, Manuel Pérez Rocha, Marlene Romo Ramos, Atenea Rosado Viurques. Modera: Ana María Salmeron Castro. 7 de marzo de 2012, Aula Magna. /// Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. //// Audio. Duración: 2 hrs. 14 mins. //// <http://vimeo.com/38348909>

URI : <http://hdl.handle.net/10391/2248>
<http://vimeo.com/38348909>

ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA FORMACIÓN Y LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y SUS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN EN EL MARCO DE LA MEB

MTRO. EDGARDO GONZALEZ URANGA (MAESTRIA EN EDUCACION)

MTRO. FIDEL LUJAN ACOSTA (MAESTRIA EN EDUCACION)

MTRO. JORGE LUIS RAMOS MONTENEGRO (MAESTRIA EN EDUCACION)

CORREOS ELECTRÓNICOS: edgardo.54@hotmail.com, joluramontenegro@hotmail.com,
Fidel_luján_24@hotmail.com

RESUMEN (alienación, complejidad y formación docente)

La formación de los docentes en el siglo XXI no puede seguir insertándose en el paradigma de la simplicidad. Educar en la aldea global requiere superar modelos obsoletos y descontinuados en contextos sociales cada vez más dinámicos y cambiantes. Es insuficiente transmitir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. Urge reformar el pensamiento y los sistemas educativos para insertarse en un nuevo paradigma educativo que trascienda modelos mecanicistas de la formación y la práctica docente.

Fundamentalmente el desarrollo de este escrito busca reflexionar sobre la necesidad de educar en el siglo XXI y la urgencia y factibilidad de vincular los mecanismos de formación y actualización de los docentes con algunos programas que ofrecen algunas Instituciones de nivel superior, como la Maestría en Educación Básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional con un sentido reflexivo, crítico y complejo; destacando elementos de análisis que ventilan la inoperatividad e ineficacia de los trayectos institucionales tradicionales en nuestro sistema educativo.

A manera de propuesta alternativa a la formación alienada actual, se generan algunas reflexiones en torno a la ruptura con la continuidad, con base en generar dudas, confusiones e indagaciones en el transcurso formativo de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica, retomando la posibilidad de generar espacios críticos en los que se revelen las contradicciones de la práctica y se formulen nuevas concepciones y proyecciones metodológicas.

DESARROLLO

El tiempo en el que los maestros y maestras desarrollamos nuestro diario quehacer difiere sustancialmente del tiempo y espacio en que fuimos educados. En nuestro caso dada la relatividad de nuestra edad cronológica puede decirse que tanto docentes como alumnos, somos contemporáneos, puesto que a ambos nos ha tocado vivir una

sociedad insatisfecha con la promesa incumplida de la modernidad, con la esperanza de un mundo más justo y digno para todos sin excepción de condiciones de clase, raza o género.

El siglo XX afianzó las bases de un sistema capitalista basado en la racionalidad instrumental, es decir en la aplicación febril de la ciencia y la tecnología al servicio de los medios de producción y de la explotación despiadada de una clase dominante sobre otra. Es cierto que la ciencia permitió al hombre (androcéntrico, occidental y blanco) lograr metas que para sociedades anteriores parecieron inalcanzables, en nombre de la modernidad el hombre puso a su servicio a la naturaleza, siempre con una visión depredadora y anti ecologista; en nombre de la modernidad, el hombre amplió el universo y dispuso de los medios epistemológicos y científicos para su estudio y exploración.

La modernidad y su principal aliado la tecnología, impulsó una tras otra revoluciones industriales, el desarrollo se convirtió en el objetivo demagógico de la clase política dirigente de los países desarrollados y no desarrollados, pareciese que la madurez había alcanzado a la humanidad y la emancipación, el ideal de un mundo mejor para todos podría ser posible.

El desencanto pronto se mostró en su forma más inhumana y cruel, la humanidad empezó a mirar primero con incredulidad, horror y desencanto las formas más atroces de la barbarie: la primer guerra mundial, la segunda, el exterminio de millones de seres humanos en campos de concentración nazis, la guerra se ha convertido en el principal recurso del mundo "civilizado" para poner orden en todos aquellos que no coincidan con la visión hegemónica dominante.

La entrada del siglo XXI reafirmó la tendencia del siglo anterior: la globalización (marcada principalmente en el sentido económico), la explotación descarnada de los recursos naturales, la tecnificación sofisticada de los medios de producción, el imperio de políticas neoliberales que impulsan categorías eficientistas y de franca represión a la seguridad social, la sociedad de la información, el predominio de la interactividad virtual en todas sus dimensiones: comunicativas, bursátiles, mercantiles.

Añadido a todo lo anterior la violencia se ha apoderado de la cotidianidad como un síntoma inequívoco de una sociedad enferma. Ante este breve pero crítico análisis de la sociedad actual conviene realizar algunas reflexiones, plantear algunas preguntas, ¿cual es el papel que la educación formal debe cumplir?, ¿Qué tipo de ciudadano la escuela debe formar?, ¿que tipo de formación deben de tener los maestros y maestras ante el panorama actual del siglo XXI?

Para realizar una reflexión al respecto es conveniente rescatar la visión que tiene Andere (2010) del niño del siglo XXI. Este autor expresa que interaccionamos con el

niño global, el ciudadano del siglo XXI, un niño que está expuesto a patrones y culturas de la creciente y compleja interdependencia y de las tecnologías de la información y comunicaciones, un niño que no dispone de los medios de comunicación globales (vaya contradicción) o aquel que está conectado con los medios (audio, televisión, internet, computación, videojuegos, lectura, cine) cerca de ocho horas al día.

Los padres, los niños y los maestros son adictos a la lectura y televisión chatarra, en consecuencia los medios han aislado a los miembros de la familia y son ellos quienes principalmente educan y lo hacen en el individualismo, el consumismo y la frivolidad.

Entonces es necesario sustituir una relación enajenante por otra que realmente sea humana, y ahí está la clave donde pueda funcionar este enfoque o cualquier otro, la educación debe cobijarse bajo un manto humanista no un eficientista y técnico (evaluación universal de los aprendizajes y de las competencias docentes), no se trata de decir no a la tecnología sino de partir de lo esencial para fomentar el conocimiento o competencias como se quiera ver, hay que tener una interacción de calidad entre adultos y niños ¿Cómo?; concentrándose en el aprendizaje, en nuestros ambientes de aprendizaje, cambiar la forma en que hacemos las cosas; cambiar la cultura; cambiar el estado de cosas en nuestros mundos micros, en el pequeño espacio donde podemos detonar el potencial creativo de nuestros niños, porque este micro espacio (el aula) puede ser arrebatado a las relaciones verticales, a las directrices retóricas del poder, pero para ello hace falta compromiso, espíritu crítico y vocación, una educación humanista debe ser asumida, interiorizada.

Pero el compromiso no debe ser aislado ni individual; necesariamente tiene que ser institucional, el maestro debe formarse para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI, y es el estado quien debe encabezar esta revolución educativa, ante este panorama las instituciones formadoras de docentes deben ofrecer espacios de formación y actualización que respondan ante dichas demandas y no precisamente a las intenciones y disposiciones eficientistas (estándares de calidad) que se buscan evaluar y difundir en los mentores.

La educación, la formación de maestros y alumnos debe darse en un sentido holístico, no solo respondiendo a las demandas hegemónicas, individuales, familiares y contextuales sino proyectando la formación de un ciudadano del mundo, en un contexto micro y macro social, que responda a los retos de la complejidad de la sociedad del siglo XXI, pero: ¿estamos capacitados los maestros para afrontar estos retos?, ¿existen las condiciones para que institucionalmente se den los espacios de formación docente que respondan a dichas exigencias?

Para tratar de dar una respuesta medianamente coherente e inteligente a estas preguntas conviene rescatar algunas de las ideas de Morin (2007) en relación al término educación. La “educación” es una palabra fuerte: Puesta en práctica de los

medios necesarios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; esos mismos medios. El término “formación”, con sus connotaciones de moldeado y de conformación, tiene el defecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento. La “enseñanza”, arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y los asimile, tiene un sentido más restrictivo, porque es sólo cognitivo. A decir verdad, la palabra “enseñanza” no me basta, pero la palabra “educación” implica algo de más y una carencia.

Para Morin es deseable una reforma educativa, repensando la reforma para reformar el pensamiento, la mayoría de las críticas pedagógicas que se han hecho al tradicionalismo se pueden sintetizar en una premisa, la puesta en operación por parte de los docentes de un paradigma de la enseñanza y no en otro muy diferente, el paradigma del aprendizaje. Aquí se observa una paradoja; dos modelos que en apariencia se concilian pero que teóricamente le subyacen métodos muy diferentes.

Enseñar es el oficio de un maestro y aprender la obligación natural de un discente, pero una cabeza llena no es una cabeza pensante, pues la acumulación de datos inertes sin sentido se convierte en un obstáculo para “aprender a aprender” axioma de la complejidad, ¿cómo promover una reforma del pensamiento que posibilite el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento creativo? Las prácticas tradicionales no posibilitan esa aspiración, tampoco la modernización de un currículo basado en un enfoque por competencias aplicado de manera estándar y descontextualizada de las diversas situaciones estructurales que la complejidad describe.

Es necesario deconstruir la reforma, en este caso la RIEB, repensarla a la luz de las condiciones holísticas, sociales, no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo afectivo, lo mitológico) cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interdependiente entre las partes y el todo, el todo y las partes (Morin, 2007)

Entonces enseñar no tiene sentido, aprender implica mediar entre un currículo establecido y el desarrollo de saberes inteligentes y complejos, el reto no es de una sola de las partes (el alumno o el maestro) sino de todo el sistema; cuestión que a todas luces se observa sumamente compleja.

Problematizar continuamente las prácticas educativas, implica reconocer que las escuelas son espacios donde interactúan diferentes agentes sociales cada uno con diferentes implicaciones que condicionan de una u otra manera las prácticas sociales, y que por tanto no pueden estandarizarse de ninguna manera, ni mucho menos tratar de medirse con instrumentos preestablecidos. Son estos espacios los que posibilitaran mediante el diálogo y la comprensión del otro, la resolución de conflictos y la creación de ambientes solidarios y críticos.

Para Andere (2010), todo proyecto educativo, es un proyecto político, un proyecto de nación la puesta en práctica de un sistema que busca hacer realidad un imaginario del que todos tienen múltiples y variadas expectativas. Prestos, políticos y empresarios se suben a la palestra educativa y desatan una vorágine de programas, ideas, currículos, y mitos geniales sobre la mejor forma de educar a los niños y jóvenes en ésta o cualquier otra perspectiva internacional.

Así en el contexto de la política educativa mexicana, se inició la reforma al currículo de la educación básica (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006), que se condensó en el plan y programa de estudios 2011, con un modelo educativo de vanguardia y con amplia difusión en el contexto internacional, que obedece principalmente a la visión mercantilista de la educación y se aterriza en la estandarización de competencias de aprendizaje (alumnos) y de enseñanza (maestros).

Por otro lado y atendiendo a Terhart (2006) se puede presumir que la hipótesis básica de que una formación permanente del profesorado crea un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias educativas en los alumnos, sigue siendo un supuesto válido y sostenido por las corrientes críticas, humanísticas y reconstruccionistas.

Visto así la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. Esta se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

Por estas razones el apostarle a la formación de los docentes en servicio tiene un sentido más allá de lo político estratégico. Sentido que requiere ser concientizado más que por el estado, por el docente mismo. Tarea implícita y fundamental de las Instituciones formadoras de maestros.

Las Instituciones de desarrollo profesional docente en México son organismos creados para formar de manera especializada a los profesores sobre todo a los de educación básica. Estas han sido parte de un proceso socio histórico evolutivo desde sus orígenes en el siglo XIX hasta los albores del siglo XXI adoptando diferentes modelos.

En cada momento histórico se han diseñado determinadas estrategias educativas que han sido las respuestas que el Estado y Sociedad han dado a la problemática

educativa según la coyuntura económica y la correlación de fuerzas político-sociales de su momento.

El hecho de considerar que toda organización o modelo educativo son productos históricos, o bien el resultado de las condiciones sociales, económicas y políticas de su tiempo, hace concebir la existencia de determinadas y condicionadas fuerzas sociales, las cuales las modelan y concretan conforme a su visión social, ideología, valores, fines e intereses económicos y políticos específicos. Por lo que coincidiendo con Durán H. (2011), se puede fundamentar la tesis de que las instituciones educativas formadoras y profesionalizantes de los docentes “surgen de la sociedad de su tiempo y con ella evolucionan o involucionan en sus reformas y transformaciones”.

Con ello podemos asumir que los sistemas educativos, han estado determinados por los intereses y correlación de fuerzas sociales y políticas de la sociedad en la cual se han concretado. Así podemos afirmar que en las sociedades que hasta hoy han existido, los sistemas y los programas educativos nunca han sido conceptualizados ni maniobrados con los mismos propósitos ni con la misma calidad para las distintas clases y grupos sociales. A través de la historia tales proyectos educativos han estado condicionados por los intereses de los grupos sociales que a través de diferentes mecanismos estratégicos (evaluación universal de competencias docentes), hegemonizan la vida en sociedad; sobre todo por medio de los dirigentes y los formatos orientados al favorecimiento de las clases en el poder; como lo expresara Giroux H. (1984) “por el liderazgo intelectual y moral y mediante el uso de las estructuras coercitivas del estado”. Así y curiosamente como patrón recurrente histórico, las clases dirigentes que hegemonizan la vida de la sociedad, poseen la oportunidad de capacitarse para seguir continuando en su papel de rector o regulador de las clases subordinadas, quienes solo obtienen una educación designada a la reproducción del estado de cosas. De esta manera según Durán H., por lo regular tenemos un sistema educativo que puede jugar un doble papel: Por un lado ser instrumento de control ideológico y reproductor de las condiciones existentes y, por otro, alternativa de desarrollo intelectual, social y económico ya que por medio del conocimiento y la capacitación profesional y laboral es posible pasar de la enajenación a la conciencia.

“Son entonces el Estado y los intelectuales a su servicio —legisladores, cuerpos técnicos, investigadores, etc. — quienes diseñan y construyen un modelo educativo determinado. Es decir erigen un paradigma social considerado valioso y necesario para consolidar su hegemonía.”(Durán H. A.:2011:16)

Sin embargo, desde el punto de vista de algunos pensadores, la “hegemonía” de una clase social no se logra de una vez y para siempre sino que está en un constante proceso de consolidación y de crisis. Existen tendencias reproductoras y de resistencia además de las transformadoras: así podemos decir que también existe la posibilidad de

aspirar a erigir un nuevo orden o nuevo formato de “statu o quo”. Posibilidades que descansan en la reflexión y en la crítica de lo preestablecido.

Esta dinámica de reconstrucciones y reformas se vuelve un proceso natural en los sistemas educativos como el nuestro, la cual se caracteriza por las manifestaciones de la lucha entre los grupos de la sociedad política en mucho mayor grado que de la sociedad civil, para poderle dar forma al modelo educativo (proyectos de desarrollo sexenales).

Desde esta visión las instituciones formadoras de docentes aparecen como encargadas de por lo menos dos fuertes funciones primordiales: primeramente como producto del sistema (diseños políticos), y en segundo término como instancias legitimadoras del mismo (con una operacionalidad que convenza a la sociedad de su efectividad a favor de los intereses sociales premeditados por el estado). De ahí que la calidad educativa descansa o deba descansar en la pertinencia, en la eficacia, en la eficiencia y en la equidad de los servicios educativos.

Como resultado lógico de la función político-ideológica de las Instituciones Formadoras de docentes, los profesores son producto y a la vez parte de este sistema educativo y participan como profesionales al servicio del “statu quo” (conservando o reformando el sistema). Su intención puede ser producto de la alienación contundente a los intereses hegemónicos en el afán de seguir perpetuando el sistema, o bien como educadores conscientes y libres que desean transformarlo.

Con el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa) se ventila de manera más que clara, el posicionamiento del estado con respecto a la problemática de la profesionalización de los docentes de educación básica. La actualización permanente como estrategia fundamental para fortalecer aquellos puntos débiles del desempeño de los docentes. En 1995, la SEP estableció el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual se compone de diversas modalidades: cursos Nacionales de Actualización y talleres Generales de Actualización, cursos y talleres Estatales, Centros de maestros. Con este programa se pretendía que los docentes se actualizaran permanentemente en torno a sus necesidades profesionales relacionadas con el contexto laboral. Con esto se entendía que los cursos de actualización tendrían que estar ligados en verdaderos trayectos formativos ya fueran individuales o colectivos pero con un enfoque institucional. Mismo que según estudios realizados para evaluar el seguimiento y el impacto del PRONAP, ha quedado excluido de las intenciones de los docentes y/o colectivos escolares.

Diversas investigaciones (SEP: 2003) apuntan a señalar algunos puntos débiles que hablan del fracaso significativo de este programa de actualización masiva:

- Se asentó en las estructuras educativas de los Estados como un programa federal, externo a la estructura de educación básica y con una percepción de que su quehacer tiene sentido más en función de la Carrera Magisterial.
- Es el rector a nivel nacional en materia de actualización de docentes; sin embargo, en cada entidad federativa existen otras acciones lo cual conduce a una gran dispersión de esfuerzos, a la subutilización de recursos y a una influencia limitada en la mejora de la práctica educativa.
- Al entenderse la actualización, como una tarea externa al quehacer cotidiano de las escuelas, centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres, los Centros de Maestros aparecen como estructuras autónomas.
- El personal que se hace cargo tiene aún un estatus indefinido, aparece sólo como personal de apoyo técnico pedagógico, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica.

Lo más interesante de estos datos es que curiosamente coinciden con los resultados obtenidos en estudios cualitativos sobre actualización docente anteriores a la implementación del PRONAP, sobre todo en la falta de significatividad que han representado este tipo de programas para los docentes, además de la ausencia de un cuerpo técnico pedagógico suficientemente preparado para fungir como asesores y orientadores eficaces, por lo que se puede concluir a partir de un estudio realizado por Javier Tolentino G (2006) que:

- La actualización no ha incidido en mejorar la docencia, ni logrado permear la mentalidad alterando sus métodos de enseñanza.
- Los usuarios de la actualización reconocen que se ven forzados a elegir los cursos más en función de los puntajes que obtienen y de su facilidad, que de sus necesidades reales; las motivaciones intrínsecas son muy limitadas.
- Se aprecia la calidad de los materiales escritos seleccionados, aunque también se comenta su sesgo demasiado teórico. Los cursos nacionales salen muy bien evaluados, aunque se opina que exigen habilidades de las que carecen muchos maestros; por estos son pocos los que llegan a presentar los exámenes. Los estatales también se valoran. Los talleres, en cambio, son los peor evaluados, sobre todo por ser los mismos docentes los encargados de organizarlos y dirigirlos. Los “talleres en línea” casi no se conocen (Latapí, 2004).

Con esto se puede asumir que la estrategia del estado para actualizar y profesionalizar de manera permanente y eficaz a los profesores a sido un real fracaso. Mismo que a la fecha no se asume como tal y al cual se le sigue apostando como la vía idónea de la formación docente (ahora en la modalidad de DGFCMS), aun cuando la propia

Secretaría de Educación Pública reconoce que la oferta de servicios responde mas a opciones preestablecidas o a presiones particulares que a necesidades claramente identificadas:

“..La formación continua se ha entendido como una tarea diferente al quehacer cotidiano de las escuelas –centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres– y no como un apoyo a los colectivos docentes. La oferta se genera sin considerar estudios integrales sobre las necesidades de los usuarios potenciales. Es urgente fortalecer la formación de los profesionales encargados de ofrecer los programas de formación, actualización... mediante propuestas sistemáticas que les apoyen en la consolidación de sus competencias didácticas a fin de que ofrezcan sus servicios con calidad y pertinencia.”(SEP 2009).

Sin embargo habría que considerar que la nueva modalidad de la formación continua de los docentes tiene una tendencia hacia la reformulación de los programas u ofertas a través de Instituciones mayormente especializadas como Las universidades con prestigio nacional en el ramo de la educación:

“El Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), principal instrumento para la formación continua en la última década, ha logrado avances significativos, pero ha mostrado sus límites para garantizar a todos los profesores el acceso a una oferta formativa de calidad, y lo que es más importante, el desarrollo de una cultura de la superación profesional permanente.

En consecuencia, si queremos: a) asegurar a todos los maestros de Educación básica oportunidades de formación continua y superación profesional de calidad; b) regular y articular los servicios de actualización, capacitación y superación profesional; c) consolidar las condiciones institucionales para la formación continua y superación profesional; d) que la formación continua y la superación profesional tenga un impacto sustantivo en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el logro educativo de los estudiantes; es necesario replantearse los modos y formas tradicionales de la actualización y capacitación de los maestros de Educación básica en servicio, establecer nuevas reglas para la selección, incorporación, permanencia y promoción de los maestros en el sistema educativo, incorporar nuevos mecanismos para estimular y retener a los profesores más eficaces.”

En su Discurso el Subsecretario de Educación básica, hace alusión a dos cosas importantes: por un lado reconoce la insuficiencia del PRONAP en su tarea profesionalizante, y por el otro abre la puerta a un sistema de actualización mayormente independiente y eficaz:

“Este es el tamaño de la responsabilidad que tienen los maestros sobre sus hombros, que tenemos sobre nuestros hombros, por eso es importante avanzar en procesos transparentes y sistemáticos de formación continua para los maestros de Educación básica, donde participen cada vez en mayor medida instituciones de educación superior, institutos de investigación

educativa, la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales de todo el país”.(SEP/Seb:2009)

Sin embargo a la fecha, el discurso sigue rebasando a la práctica, la realidad es que la mayoría de los espacios y oportunidades para la actualización, siguen dándose en las modalidades de talleres generales bajados por el personal técnico pedagógico de las zonas o sectores escolares, en actos de verdadera simulación tanto por los facilitadores de los cursos como por los actores principales de estos procesos. Además de que los cursos son ofertados de acuerdo a las posibilidades del estado a través de un catálogo preestablecido y negociado con las Instituciones que ofertan su mercancía por medio de convenios económicos y no precisamente con base a las necesidades de los docentes.

Con esto la tendencia sigue siendo hacia el fracaso de estos programas y de los mecanismos de alienación como el caso de la evaluación universal que estarían determinados por el nivel de asimilación de contenidos preestablecidos que lograrán los docentes.

La otra opción se encuentra en Las universidades que ofertan diplomados y maestrías con un carácter formativo en algunos casos y profesionalizante en otros, con el afán de aportar al desarrollo de “competencias docentes profesionales”, como lo es el caso de la MEB.

A manera de cierre de este escrito y priorizando el tema de la formación y actualización docente, a través de la maestría en educación básica, se hacen presentes ideas y ejes de análisis planteados entre otros por C.C.Retamoza y G. Ferry.

En un primer momento se plantea que en lo que se desea superar y tiene relación con la formación de actualización presente, no deja de estar un enfoque funcionalista fundado en la continuidad donde se asientan las certezas como forma suprema del pensamiento y se ausentan las dudas. De acuerdo a Héller “se puede hacer dogma no solo de lo divino si no convertir en divino lo que no es”; cobra una fuerza inusitada el utilitarismo en el pensar y el actuar y la tendencia fuerte a modelizar se expresa: no soy como debo ser o soy como debo ser. Estas son algunas características de una experiencia alienada que en brevísimos momentos genera rupturas epistemológicas, contiene un conocimiento simplificado y fragmentado y son mínimas las posibilidades de cuestionar la relación educación sociedad, concepción de sujeto, escuela.

Este enfoque se justifica por un papel acrítico, es válido y legitima lo que se hace en la escuela sin cuestionar la perspectiva política, ni el sistema de valores impulsado por la hegemonía.

En un segundo momento y a manera de conclusión se plantea la posibilidad de generar en la MEB espacios en que se duda de lo que se sabe, pensar en los olvidos, en

aquello que se sabe lo que no se sabe, dejar de pensar en lo que se ha pensado y dejar de pensar como se ha pensado; sin lugar a dudas una tarea exageradamente compleja.

En este sentido se retoman algunas ideas expresadas por Retamoza (1987) en que se enfatiza el valor de la duda en tiempo de ruptura, una duda que vaya orientada contra las certezas, los caminos habituales, los modelos; donde se hace necesaria la confusión respecto a las bondades de lo natural y lo ordenado generándose una angustia que se expresa en la sensación de inadaptación por la falta de referencias estables a los cuales acogerse. Por último llegar a la indagación que reconsidera los paradigmas que oficializan las verdades, que cuestionan los mundos felices que sirven de guía a nuestra experiencia y que lleve a la generación de alternativas como manera de solución provisional que den respuesta a los problemas que se generan en la praxis educativa; un diseño que implique creación construyendo una razón distinta en que es ineludible una crisis del razonamiento.

Se propone un enfoque más en situación, ubicando la formación en la zona en que se intersectan lo subjetivo y la realidad concreta, se trata de destruir las verdades absolutas y pensar en la formación como un proceso de exportación-exportación infinita, jamás dominada en su totalidad.

Para concluir en la posibilidad de construir comunidades críticas en que se cuestionen firmemente las autoimágenes descubriendo incoherencias y contradicciones; destruyendo las apariencias de las representaciones sociales.

BIBLIOGRAFIA

DGFCMS, Documento rector, SEP/Seb, México, 2009

DURAN H. Alfonso, "Las Instituciones de formación y desarrollo profesional docente: hacia un cambio cualitativo; Revista Educarnos, SEP, Jalisco, 2011

GILLES, Ferry, "El trayecto de la formación", Ed. Paidós, México 1990.

LNFD, Lineamientos Nacionales para la Formación Docente/ Resolución CFE/3007/MECYC

Buenos aires argentina/ 2007.

MORIN, Edgar, "Educar en la era planetaria", Edit. Gedisa, Barcelona, 2007

SNFCSPMS, Documento básico, SEP, 2009

TOLENTINO G., Javier, "Diagnóstico de la actualización de los docentes en Educación Básica", COMIE, SEP, 2006.

UPN, "Análisis de la Práctica Docente", LEPEP 85, México D.F., Fdez. Editores, 1990,223p.

Competencias docentes en el marco de la Reforma Integral de Educación

PALABRAS CLAVE:

Competencias, calidad educativa, docente

Autor. Mtra. Rosa López Díaz,
Maestra en Psicología y Orientación Vocacional.

Correo electrónico: rosald11@hotmail.com

RESUMEN:

En el siguiente trabajo se realiza un análisis del acontecer docente en relación con su formación y actualización y su impacto en la formación del alumno dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica en el Estado de Quintana Roo. Se destacan las competencias docentes como punto clave en el proceso de aprendizaje del alumno, así también se exponen los resultados del estudio de factibilidad para la implementación de la Maestría en Educación Básica en la Unidad 231 para ofrecer una alternativa más de actualización y formación para el magisterio quintanarroense.

Introducción

México, ha pasado por diversas reformas educativas que se han ido experimentando a partir de los cambios originados en los aspectos, políticos, jurídicos, sociales y económicos, dependiendo del momento en que se esté viviendo a nivel nacional y mundial. Todas las reformas tienden entre otros propósitos, elevar la calidad de la educación, proporcionar mayor cobertura a la población en materia de educación, asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La Reforma Integral de la Educación, Básica, demanda una preparación del profesorado para que éste adquiera las competencias necesarias acorde con las nuevas demandas sociales y culturales del País.

La preocupación en el Estado de Quintana Roo ha sido consolidar la preparación del educador como lo señala el Programa Estratégico Sectorial: mejorar la formación

inicial y la actualización de los docentes, retroalimentando sus programas educativos, con la realidad del contexto y los resultados de las evaluaciones a la educación, promover el uso de los resultados para avanzar en la satisfacción de estándares de calidad educativa. (Programa Sectorial 2006-2011)

EL presente trabajo que es producto del diagnóstico de factibilidad para implementar la MEB. Se realiza un análisis del panorama educativo en Quintana Roo y del papel del maestro como clave para contribuir a elevar la calidad de la educación, así como las tendencias hacia las diferentes especializaciones que ofrece la MEB.

Desarrollo

En la actualidad la preparación del individuo constituye el pilar fundamental para el desarrollo y bienestar de una nación. La formación de personas competentes, permite responder y enfrentar los grandes problemas sociales, económicos, políticos particularmente los educativos y los culturales. La RIEB en el marco general de los objetivos educativos, pone de manifiesto la relevancia del papel del docente como actor relevante de la formación de los alumnos por ser el que está directamente involucrado en la formación de los alumnos, al potenciar y fortalecer las capacidades de los estudiantes. Marchesi (2010) señala la importancia de formación docente en las competencias necesarias para orientar a las nuevas generaciones e impulsar la calidad de la enseñanza

Por lo anterior la docencia es una tarea que constituye primeramente la formación del profesor, tener los conocimientos y competencias, las capacidades y habilidades que le permitan un mejor desempeño en el aula, no basta con llegar únicamente al conocimiento sino establecer estrategias de transformación de tal manera que forme a sus alumnos para el mundo profesional y laboral contemporáneo, así como consolidar la educación y contribuir a disminuir los grandes problemas educativos como son la deserción a través de aplicación estrategias motivadoras respaldadas bajo un sustento ético y de equidad de tal manera que contribuya a desarrollar en sus alumnos su potencial, ya que el ser humano desde que nace posee un potencial y a medida que se va desarrollando e interacciona con el medio ambiente y social, amplía

sus esquemas cognitivos, de socialización, actitudes y destrezas que le permiten responder y actuar ante las circunstancias que se le presentan. Lo anterior corresponde al conocimiento a través de la experiencia, pero corresponde hablar ahora de las competencias que se van adquiriendo de manera formal es decir en las instituciones educativas.

Las competencias se derivan del plan y programas de estudio que están instituidos en un centro escolar y son los docentes los encargados de dirigir a los alumnos hacia el logro competencias y disposiciones a partir del currículo y su pertinencia en el contexto en el que se desarrolla; sin perder una visión holística de los saberes que el ser humano debe tener. En el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente es el responsable de hacer llegar una información coherente y pertinente para sus alumnos, considerar los cambios que se producen en el campo educativo es proporcionarle las herramientas acordes a las necesidades individuales, incentivarlos y orientarlos hacia metas bien definidas de tal manera que los aprendizajes que se adquieran a través de las diferentes disciplinas alcancen niveles significativos en la vida personal, laboral y su inserción en el mundo productivo.

La actualización profesional es otro punto de interés, hay que considerar que el docente tiene que estar a la par con los cambios que se producen en los aspectos: social económico, político y sobre todo prepararse para actuar en la sociedad del conocimiento. Por tanto hoy en día el docente tiene un reto consigo mismo y con la sociedad para contribuir en la formación de ciudadanos del siglo XXI.

Análisis de la problemática educativa en el Estado

En la última década el sistema de evaluación de la educación ha implementado diferentes estrategias para conocer la realidad educativa del país. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ofrece información relevante para la toma de decisiones a nivel nacional y estatal.

Uno de los elementos que se consideran claves en el discurso educativo para la impartición de la educación es la relación número de alumnos por docente. En el

Curso-taller: *Análisis e interpretación de resultados educativos. Reflexiones a partir del Panorama Educativo de México (2009)* se tuvieron los siguientes resultados:

Porcentaje de escuelas de nivel preescolar	Número de alumnos por docente
43.9	20 o menos
36.4	21-30
19.7	31 o más

La situación se agudiza en la modalidad de preescolar general, donde encontramos que el 56.0 por ciento de las escuelas tienen una relación de 21 a 30 alumnos por docente y un 37.7 por ciento una relación de 31 o más alumnos por docente.

En el caso del nivel primaria el 76.3 por ciento de las escuelas primarias tiene en promedio una relación de 35 o menos alumnos por docente. Mientras que el 23.7 por ciento tienen un promedio superior a 36 alumnos por docente. En la modalidad primaria general se presenta un mayor número de grupos numerosos, el 32% tiene en promedio 36 o más alumnos por docente.

Respecto al nivel de secundaria, en el análisis hecho en el taller mencionado se comenta como problemática la situación de las telesecundarias. Esta modalidad no fue diseñada para brindar atención multigrado. Sin embargo, la ampliación de la cobertura de secundaria mediante esta modalidad ha generado que uno o dos maestros atiendan los tres grados de este nivel lo cual puede redundar en el bajo aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior se concreta en las competencias del educador del siglo XXI para:

Enseñar en la diversidad de contextos culturas y alumnos

Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento

Disposición para educar en una ciudadanía, multicultural, democrática y solidaria.

Las pruebas estandarizadas son parte del esfuerzo del INEE para evaluar diferentes aspectos de la educación en el país. Los resultados de la prueba ENLACE para Quintana Roo, permite acercarnos a comprender la realidad de la educación básica. De acuerdo con los datos ofrecidos por el INEE, la prueba aplicada en 2010, evaluó a 800 escuelas primaria que se distribuyen de la siguiente forma: 76 de educación indígena, 570 escuelas generales, 42

escuelas del CONAFE, 113 escuelas particulares. Se puede contrastar estos resultados con los porcentajes globales (de todas las asignaturas) que el INEE ofrece. El promedio del porcentaje de logro bueno/excelente en todas las escuelas del nivel primaria evaluadas es de 11.8%, es decir, 12 alumnos de cada 100 que estudian en primaria tienen un logro académico bueno o excelente.

Modalidad	Total de escuelas evaluadas	Escuelas que reportan una cifra superior al 10% de sus alumnos con un nivel de bueno/excelente	Porcentaje de escuelas que reportan una cifra superior al 10% de sus alumnos con un nivel de logro bueno/excelente del total de escuelas evaluadas
Indígena	76	0	0
General	570	214	37.5
CONAFE	42	13	30.9
Particular	113	103	91.1

Existen significativas diferencias en el porcentaje de logro académico entre modalidades. En cada una se calcula los siguientes promedios: en primaria indígena 12.6%, en primaria general es de 9.7%, en escuelas del CONAFE 4.1% y en escuelas particulares 26.7%. Estos datos plantean un reto para los profesores que imparten clase en escuelas comunitarias del sistema CONAFE. Las escuelas generales también se encuentran por debajo del promedio general, de manera que es importante atender los factores que inciden en el logro académico. Algunos autores como Valenti (2009) que determinan el logro del alumno a nivel nacional se refieren al capital familiar, el maltrato familiar, el nivel de marginación de la localidad.

En Secundaria, el INEE ofrece porcentajes globales (de todas las asignaturas que evalúa). El promedio del porcentaje de logro bueno/excelente en todas las escuelas del nivel secundaria evaluadas es de 8.0%, es decir, 8 alumnos de cada 100 que estudian en secundaria tienen un logro académico bueno o excelente.

A nivel nacional, señala Valenti (2009) la atención prestada por el profesor al aprendizaje de los alumnos se perfila como un factor con una influencia importante en el desempeño escolar. Otros aspectos del trabajo del profesor tienen una relación directa con el desempeño escolar. Entre estos elementos, los años de experiencia se relacionan con mejores resultados. Las deficiencias por parte del profesor en lo que se refiere a la presencia en clase, pueden perjudicar al estudiante en forma considerable. La mayor cantidad de cursos de actualización y capacitación tomados por el profesor también se relaciona con mejores resultados (pág. 20)

Se considera que la deficiencia en el nivel educativo, puede analizarse desde varias vertientes, considerando primeramente al docente y sus competencias, desde el punto de vista administrativo y de planeación, desde el punto de vista curricular, de gestión didáctica, de evaluación; asimismo los factores ambientales de índole social y económico que compete al alumno y sus circunstancias que le facilitan u obstaculizan su proceso de aprendizaje.

La calidad de la educación radica no solo en observar desde fuera, sino desde el espacio donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, ya que son muchos los saberes y actitudes que debe analizar y eficientar el profesor, como por ejemplo: saber planear, conocer los momentos de una clase, analizar su quehacer docente constantemente, así como buscar diversas estrategias para lograr las competencias necesarias en los individuos, conocer las diferentes corrientes educativas que le permitan influir de forma directa en los estudiantes, sobre todo con miras a lograr los aprendizajes para la vida, los verdaderos valores y actitudes para un desenvolvimiento pleno.

Así mismo es prioritario que el docente tome en cuenta la importancia de conocer los estilos de aprendizaje, pues de esa forma como educador puede contribuir de una manera más acertada en sus aprendizajes. Estilos de aprendizaje que responden a las diferencias de cada uno de los alumnos proporcionando estrategias variadas para los estudiantes dependiendo de sus características.

De esta manera cuando el maestro ubica el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un modelo sustentado en las diferentes disciplinas y teorías que contribuyen al logro del aprendizaje, responderá de *una forma más acertada a los retos educativos planteados a nivel estatal y nacional.*

DEMANDA REAL Y POTENCIAL

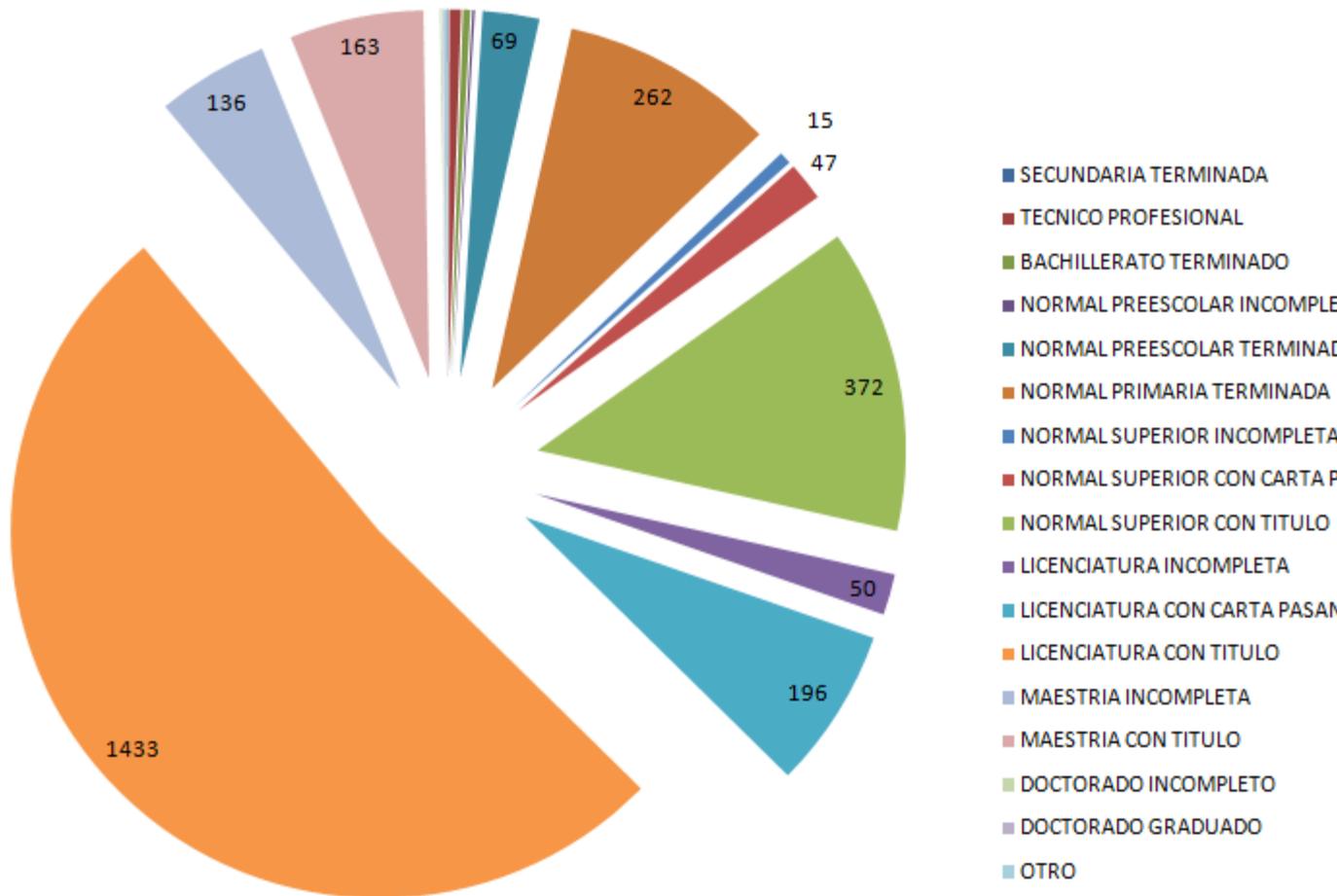
La demanda potencial de la MEB es significativa, en 2009 el personal docente que laboró en el estado de Quintana Roo en educación básica era en total 12, 437 distribuidos de la siguiente forma

<i>Nivel educativo</i>	<i>Personal Docente</i>	<i>Porcentaje</i>
Preescolar	1, 962	15.77
Primaria	5, 549	44.61
Secundaria	4, 926	39.60

Fuente: INEGI (sitio web)

La demanda potencial puede delimitarse más; a quienes imparten educación básica y cuentan con título de licenciatura. Del personal docente total más del 50% (1433 docentes frente a grupo) de la planta docente que labora en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) son licenciados con título. Estas cifras permiten conocer de forma aproximada el perfil de los docentes en el estado. Casi el 11% del profesorado se interesó en estudiar un posgrado, de ellos 163 concluyeron una maestría y están titulados. Ver gráfica Escolaridad de docentes de Educación Básica.

Escolaridad de docentes de Educación Básica



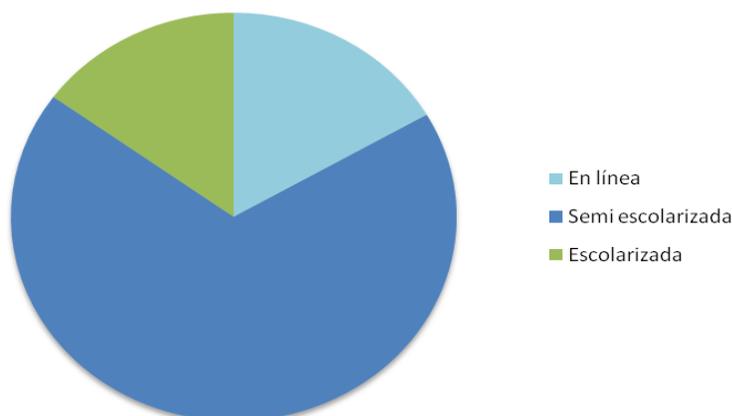
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de información estadística proporcionada por el Departamento de Estadística de los Servicios Educativos de Quintana Roo y corresponde al municipio de Othón P. Blanco en el período 2010

Asimismo en una consulta realizada a docentes y directivos de educación básica en la ciudad de Chetumal se conoció que cincuenta y ocho entrevistados tienen interés de cursar la Maestría en Educación Básica.

Interesado en cursar la Maestría en Educación Básica	58
No interesado en cursar la Maestría en Educación Básica	13

De los interesados en la Maestría en Educación Básica, la mayoría prefirió cursar este posgrado en una modalidad semiescolarizada (ver gráfica de abajo).

Modalidad de preferencia de la MEB



De los cuarenta y un docentes interesados en estudiar la MEB en una modalidad semiescolarizada, treinta de ellos coincidieron en que de estudiar un posgrado elegirían hacerlo en turno vespertino.

El interés por estudiar la MEB no fue particular de algún grupo de edad. Dieciséis docentes entre 20 y 30 años manifestaron su interés, quince entre 30 y 40 y veintiuno entre 40 y 50 años. Por lo que se puede decir que en la muestra, tanto profesores de recién incorporación a las aulas como aquellos de mayor antigüedad valoran la actualización y capacitación que pudiera ofrecerles la MEB.

Entre las razones por las cuales estudiarían un posgrado los profesores se inclinaron por dar respuestas en torno a la superación profesional y desarrollo docente. Abundaron en que un posgrado les ofrecería una mejor preparación para mejorar su labor educativa, treinta y un profesores respondieron en este sentido. Seis docentes contestaron que la superación

personal sería su razón. Cinco manifestaron que ambas, la superación profesional y personal, les motivarían a estudiar el posgrado⁵.

En cuanto a las preferencias del área de conocimiento los profesores prefirieron el campo formativo *Competencias para la docencia* y de éste campo veintidós personas eligieron la línea de formación que permite conocer los referentes teóricos que les orienten en la aplicación de estrategias de aprendizaje acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, conducirlos bajo un esquema de preparación para la vida, estimulando y potenciando sus habilidades cognitivas y metacognitivas en las diferentes áreas del conocimiento. En la tabla siguiente se muestran las elecciones de los profesores encuestados.

Campo formativo	Docentes
Competencias para la docencia	24
Lenguaje y comunicación	22
Exploración del mundo natural	9
Combinaciones de varios campos	6
Gestión	5
Desarrollo personal y para la convivencia	4
Exploración del mundo social	3
No contestó	1

El segundo campo con mayor demanda fue el de *Lenguaje y comunicación* de éste campo veinte profesores escogieron la línea que permite la implementación de estrategias que favorezcan las competencias en el lenguaje oral, la lectura y la escritura en los alumnos, bajo enfoques vigentes (sociocultural, comunicativo y funcional), de tal manera que los estudiantes se formen íntegramente en la esferas, física, emocional, cognitiva, social y artística.

El campo formativo *Exploración del mundo natural* fue la tercera opción de preferencia aunque muy por debajo de la demanda de los campos mencionados. En este campo la línea elegida fue la que desarrolla competencias para promover una educación en sexualidad, acorde a las características y necesidades de los estudiantes de educación básica que les permita establecer relaciones sanas consigo mismo y con su medio ambiente.

⁵ Treinta y dos personas no contestaron esta respuesta. Se considera que no contestaron debido a que fue una pregunta abierta y a su falta de disponibilidad de tiempo.

Por lo anterior la Maestría en Educación Básica brindará espacios de reflexión y profesionalización para los docentes de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de proporcionarles herramientas que les ayuden a concretizar en el aula los fundamentos y enfoques de la RIEB y puedan ubicarse dentro de los estándares de calidad de la educación, La MEB responde a las necesidades de la educación básica por ello ofrece al aspirante una comprensión en conjunto de los niveles preescolar, primaria y secundaria. Fomenta una visión integral de las políticas educativas y los enfoques pedagógicos vigentes articulados a la práctica docente.

Bibliografía:

- Camacho R. (2008). Mucho que ganar, nada que perder, Competencias: Formación Integral del Individuo. México. ST Editorial
- Gobierno del Estado de Quintana Roo, Secretaría de Educación Pública, Servicios Educativos de Quintana Roo (2011), "Problemáticas educativas por nivel. Quintana Roo" en Curso-taller: Análisis e interpretación de resultados educativos. Reflexiones a partir del Panorama Educativo de México 2009, efectuado los días 17 y 18 de marzo de 2011/ Salón de Usos Múltiples del INEE. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4923>
- .<http://enlace.sep.gob.mx/ba/>.
- Programa Estratégica Sectorial para una Educación Integral 2005-2011
- Secretaría de Educación de Quintana Roo (2010). Departamento de Estadística escolarizado, Inicial preescolar/ Escuela estatal, Especial/ Centro de atención múltiple, Especial/ USAER, Preescolar/ CONAFE, Primaria/ CONAFE, Secundaria/ CONAFE, Inicial preescolar/ Otras secretarías, Inicial preescolar/ Particular.
- Valenti Giovanna (2009) *Factores asociados al logro educativo Un enfoque centrado en el estudiante*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Disponible en http://enlace.sep.gob.mx/ba/pdf/Estudio_FLACSO.pdf

LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA FRENTE AL PANORAMA ACTUAL DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES, RELACIONES CON EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y LA EVALUACIÓN UNIVERSAL.

AGUSTÍN RAMÍREZ ANTÚNEZ

CORREO ELECTRÓNICO: aguti24@hotmail.com

RESUMEN

Cuando escuchamos las palabras: “evaluación universal”, muchos docentes nos sentimos amenazados y pensamos de inmediato que el Sistema Educativo Nacional después de habernos implementado una Reforma -en la que para muchos, no nos tomaron en cuenta, basada en el desarrollo de competencias, ahora quiere venir a juzgar nuestro trabajo. Sin embargo, en ocasiones no reconocemos la necesidad de transformar y profesionalizar nuestra identidad docente, desconociendo todas aquellas acciones que ha emprendido para lograr tan noble misión. Misión que hoy en día se hace necesaria para formar alumnos que se enfrenten de manera competente ante los diferentes escenarios que nos ofrece esta sociedad cambiante. Por tanto, la estructura del presente trabajo, describe principalmente el impacto en su primer año de la Maestría en Educación Básica, como una de las acciones que ha diseñado la Secretaría de Educación Pública para poder consolidar este proceso de transformación. Analizando en un primer momento un panorama general de todas las acciones realizadas dentro la misma y brindando algunas sugerencias que enriquezcan la formación docente y permitan el reconocimiento y la acreditación de la evaluación universal.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización docente, Desarrollo profesional y formación permanente (MEB).

INTRODUCCIÓN

Al hablar hoy en día de Educación Básica, ya no sólo nos vienen a la mente, imágenes sobre las escuelas primarias, sino también vienen aquellas imágenes que nos recuerdan al nivel secundario, incluyendo la educación preescolar, recordando aquella evolución de nuestro sistema educativo nacional, pero para quienes somos maestros, no sólo pensamos en esas imágenes, sino en todo el trasfondo que estas implican, pues es de todos sabido, que los tiempos van cambiando vertiginosamente, tal como lo señaló Charles Darwin hace mucho tiempo, tenemos que adaptarnos a estos cambios, que ya no sólo nos impone la naturaleza, sino esta sociedad globalizada, y todos sus avances científicos y tecnológicos, por tanto, hoy en día cómo docentes sabemos también que todo conocimiento ya es relativo, tal como paso con las matemáticas que en un tiempo fueron consideradas como ciencias exactas y que hoy en día se consideran como sólo ciencias aproximadas, de igual forma pasó con Plutón quien era considerado como un planeta que formaba parte de nuestro sistema solar y que inclusive se oficializó y formó parte del curriculum de muchos años, pero que hace no mucho, sufrió una pequeña modificación.

Situaciones como estas son generadas en todos los ámbitos de nuestra vida diaria y desde esta perspectiva también tocó a nuestro curriculum renovarse, pues con la nueva reformulación del Plan y los programas de estudio 2011 propuesta por la Reforma Integral de la Educación Básica, actualmente cuando escuchamos estas palabras, primeramente pensamos en el desarrollo de competencias, la evaluación universal y todo lo que esto implica, ya sea bueno o malo, reflexionamos de igual forma sobre la articulación propuesta en el acuerdo 592 y sobre todo pensamos en el terrible cambio que representa para nosotros, transitar de nuestra zona de confort, de nuestras prácticas arraigadas, metodologías conocidas, trabajos rutinarios, e inclusive libros que nos facilitaban el trabajo, hacía algo distinto y que en voz de muchos maestros parece difícil y desconocido, mientras que para otros, resulta ser un reto necesario a enfrentar, tal como lo señaló en un momento Edgar Morin.

Desearíamos en muchas ocasiones, existiera una receta o un instructivo mágico que nos diera la fórmula correcta para poder hacer más fácil nuestra propia labor y con ello mejorar nuestro trabajo pedagógico con nuestros alumnos, sin embargo, estos pequeños deseos, sólo se cumplen en los libros de rincón de lecturas, en aquellos cuentos de hadas de nuestras bibliotecas de aula. Es decir, hasta hoy en día, muchos grandes maestros y pedagogos como Perrenoud, Frade y Díaz Barriga señalan que la mejor forma de trabajar con calidad, es

enfrentar el reto de cambiar, de conocer y estar abierto a las propuestas que nos presenta nuestro sistema educativo actual, de mantener una formación continua permanente en el marco de las Reformas Curriculares que se nos presenten, pues considero que el cambio verdadero, no está en las Reformas, ni mucho menos en los libros o materiales, sino ésta en cambiar nuestras propias prácticas, nuestras propias actitudes, en reformular y enriquecer nuestra propia identidad profesional.

Desde esta perspectiva, se han diseñado diferentes líneas de acción como políticas emergentes en el sector educativo, quienes buscan y pugnan por generar este cambio de conciencia con los docentes de todos los niveles, por lo que se han ofertado diplomados para conocer la Reforma, Talleres de planeación y evaluación en el marco de la misma, Grupos académicos y colegiados y hasta hace un año la Creación de una Maestría en Educación Básica, precisamente propia para conocer toda esta metamorfosis por la cual estamos atravesando, estructurada por diferentes campos formativos y especializaciones, de tal manera que se busque la profesionalización docente. Situación que para muchos causo interés y curiosidad por conocer la propuesta curricular y así hacer más fácil su labor, mientras que para otros representó una oportunidad para poder obtener el grado académico de maestro.

En estas páginas, me referiré a hablar sobre una sola temática, que ha beneficiado directamente el contexto en el que me desenvuelvo, en específico, el diseño de esta Maestría en Educación Básica, pues desde su creación ha representado una oportunidad para el magisterio de diferentes ciudades, en especial de nuestra ciudad de Teloloapan, Guerrero, debido a que en años anteriores, aquellos docentes que querían actualizarse constantemente, tenían que migrar a las ciudades aledañas y poder fortalecer sus procesos metodológicos y pedagógicos. Sin embargo, hoy en día ingresar a una maestría se ha vuelto accesible para el gremio del magisterio de esta ciudad, pues nos la han ofertado por primera vez, y para aquellos quienes nos aventuramos a ingresar a esta maestría creada por la Universidad Pedagógica Nacional, en el subcentro 12-C, podemos encontrar en ella una posibilidad enorme, en primer lugar de compartir experiencias exitosas y no tan exitosas con otros compañeros, de analizar de manera colegiada aquellos documentos rectores que rigen nuestra labor y que están en constante actualización, tal como sucedió con el plan y los programas de estudio 2004 para preescolar, el 2009 para primaria y el 2006 para secundaria.

DETERMINACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La presente ponencia es el resultado de las observaciones y el análisis realizados durante el curso de la primera especialidad de la maestría, conformada por un total de 25 docentes, empleando diversos instrumentos y técnicas que le dieron sentido a la presente, pues de cierta manera resulta interesante cursar esta maestría, ya que a diferencia de otras, esta se oferta a todos los profesores de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y personal de Apoyo Técnico – Pedagógico interesados en su superación profesional, cuyo objetivo primordial se centra en que los participantes renovemos o reconstruyamos conocimientos, desarrollando actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de nuestra práctica, en el marco de una formación por competencias, teniendo diversidad de opiniones e intercambiando ideas desde diferentes puntos de vista y con diferentes actores de cada nivel. Es decir se pretende que para poder desarrollar competencias para la vida en nuestros alumnos, nosotros desarrollemos competencias para ser mejores docentes, docentes competentes en nuestra labor.

Si bien con la experiencia que se gana año con año, los maestros pueden atender a cada alumno y cada grupo de mejor manera, el trabajo de enseñanza que nos corresponde realizar presenta diversos ámbitos de dificultad. En este sentido, además de la experiencia y saberes acumulados en el ejercicio docente, se hace indispensable la sistematización de nuevos aprendizajes a partir de la revisión de lo que hacemos, cómo lo hacemos, qué resultados obtenemos y cómo es posible mejorarlo. Temáticas que abordamos en esta maestría, y por tanto, es necesario reconocer, que nunca terminamos de aprender y de formarnos de manera profesional, pues a medida que pasan los años, los alumnos van cambiando y con ello, sus intereses y estilos de aprendizaje, debiendo tener en claro que a nuestro conocimiento adquirido por la experiencia de manera práctica es necesario evaluarlo con aspectos teóricos y que fundamenten nuestras acciones, tal como lo señala la Dirección General de Formación Continúa de Maestros en Servicio (DGFCMS: 2011), al expresar que “Las competencias profesionales tienen sus bases en la formación inicial y se desarrollan durante todo el ejercicio docente; observándose claramente cuando se movilizan las experiencias, conocimientos y actitudes en el trabajo que se realiza con los alumnos y en la interacción con los compañeros del colectivo de la escuela y en la posibilidad de participar en otras redes de profesionales”.

Por ello en la medida que participemos en estas comunidades de aprendizaje, en especial en toda la primer especialización de esta maestría, hemos podido reorientar nuestra propia formación continua y actualización permanente involucrando tanto a nuestro actuar, cómo al de los compañeros docentes en la conformación de un trayecto formativo que parte de la

identificación de un problema o un conjunto de problemas, de una necesidad o un interés particular o qué tiene como referente el fortalecimiento de nuestra función, ya sea docente, directiva o de asesoría técnico-pedagógica y el logro de mejores resultados educativos que son expresados en los tres estándares que propone la actual reforma y que van desde los curriculares quienes dan pauta del logro académico alcanzado en los alumnos, así como con los de gestión, que evalúan de manera general, todos los procesos realizados dentro de una institución, para culminar con los estándares que por ahora nos interesan qué son los estándares del desempeño docente, quiénes dan pauta del desarrollo de nuestras acciones como profesionales y son considerados de vital importancia en lo qué hoy en día llamamos “evaluación universal”.

Una de las primeras temáticas abordadas en esta maestría fue precisamente la referente a la “Alianza por la calidad de la educación”, que en cierto momento nos permitió aclarar dudas y tener un panorama general de todos los cambios que se han desarrollado hasta el momento, en especial el referente a la evaluación universal, que en cierto grado se mantiene como el ojo del huracán y que sin lugar a dudas organismos internacionales señalan como necesaria para reorientar las políticas educativas de cada país (Mancera y Schmelkes 2010). Dentro de un contexto mayor de rendición de cuentas, las evaluaciones docentes justas y eficaces brindan información crucial para la mejora y apoyo adicionales, en este contexto, la evaluación docente debe operar como un mecanismo de garantía de calidad al ofrecer una imagen de diagnóstico de los niveles actuales de desempeño, y al proporcionar evidencias para la toma de decisiones (OCDE, 2007).

Desde esta última mirada, podemos encontrar una estrecha relación que tiene nuestra labor docente, con el cursar esta maestría, ya que a medida que avanzamos hacia la meta de la titulación, avanzamos también un paso más hacia nuestra profesionalización puesto que al principio en evaluaciones diagnósticas y en encuestas aplicadas por los asesores del grupo, lográbamos observar un desconocimiento y en cierto grado, un rechazo por las temáticas y los cambios originados en el currículo de la educación básica, en especial en el referido a la evaluación universal, pero a medida que se analizaban con fundamentos teóricos, comprendíamos la necesidad y la urgencia de transitar a esta nueva forma de trabajo. Ya que al principio satanizábamos a la misma, creyendo en todos los rumores y prejuicios que se escuchaban sobre esta temática, pero apelando al pensamiento crítico y un análisis exhaustivo con el pensamiento complejo, esta maestría nos permitió reconocer a la evaluación universal como un programa necesario orientado a obtener diagnósticos integrales de los docentes

frente a grupo, directivos escolares y en funciones de asesoría técnico-pedagógica, con fines formativos, sin descalificar a quiénes participamos, sino para brindarnos beneficios que nos permitan contar con información oportuna de nuestras fortalezas y áreas de oportunidad, proporcionando opciones cómo esta maestría que a la par nos acrediten en programas como el de Carrera Magisterial y el de Estímulos a la Calidad Docente. Siendo así las adecuaciones propuestas en los mismos programas, quienes vieron esta urgente necesidad considerado a la misma maestría y a las especialidades cómo trayectos formativos, asignándole un puntaje dentro de ellos.

Por estas mismas razones, considero necesario ampliar las oportunidades a todos los docentes de educación básica de cursar una maestría que fortalezca nuestros procesos educativos y que nos brinde un panorama claro, conciso y real que se traduzca en el enriquecimiento de nuestra identidad profesional y se refleje en el desarrollo de competencias de nuestros alumnos. Pues los contenidos que se han abordado hasta este momento tienen estrecha relación con el Plan y los Programas de estudio 2011, así como está compuesta por diferentes temáticas que inclusive consideran los diplomados, y hasta los mismos sistemas de certificación como la cartilla de evaluación. No obstante es importante recalcar que en esta Unidad académica se oferto por primera vez esta modalidad en el ciclo anterior, por lo que es comprensible encontrar algunos detalles que considero necesario analizar y reorientar en el diseño de la misma de tal manera que en la medida de que se generalice y se oferte a nuevas generaciones, llegué de mejor manera, por ejemplo uno de los problemas que observo en el desarrollo de esta maestría es que la institución no cuenta con los recursos necesarios para poder cumplir con la oferta que propone, pues considero se le debe de dar mayor presupuesto a las Universidades Pedagógicas Nacionales para buscar la profesionalización de los maestros quienes estarán a cargo de hacer operar la maestría y que medien la nueva curricula con los maestrantes que participen en ella, haciendo las sesiones de trabajo, más prácticas, de tal forma que puedan prepararse, buscando se especialicen en las diferentes líneas de acción y se cuente con maestros capacitados que tengan el potencial para cautivarnos y adentrarnos a los contenidos y por tanto se promueva el desarrollo de alumnos egresados con calidad y amor a nuestra función. Aunado a ello, considero de vital importancia brinden los recursos materiales necesarios como fuentes de consulta bibliográfica y complementaría, así como hagan uso de las Tic's de manera eficiente. Por otro lado, considero importante, el diseñar una antología de lecturas acorde a cada módulo y bloque observado, de tal manera que al igual que sucede con los diplomados de la Reforma, tengamos referentes en común, todos los que participamos en

ella, no con la finalidad de considerarlo como elemento sustancial de la misma, sino con el objetivo de usarla como base del trabajo a realizar, a razón de que en ocasiones muchos textos que nos proponen, no se encuentran tan fácilmente a disposición de nosotros.

Así también, considero, que los procesos de evaluación y de tutoría sean llevados de tal forma que durante el abordaje de las sesiones se enriquezca la formación permanente y no sólo se minimice a una formación para la obtención de un grado académico, sino se refleje en los procesos que desarrollamos los maestros y además ayude a acreditar el sistema de evaluación universal, que últimamente ha dejado mucho de qué hablar a nivel nacional y que ha sido razón de bloqueos y marchas y que si se analizan detenidamente, podremos observar que no hay razón que las fundamente, de tal manera que se apunte al desarrollo de los estándares del desempeño docente, así como que se relacionen todos los contenidos abordados con los documentos que rigen a cada nivel, informando periódicamente sobre el rendimiento y desempeño de cada participante y/o docente para intervenir de manera oportuna con aquellos procesos que necesiten o requieran apoyo, promoviendo una comunicación más efectiva entre alumnos y padres de familia.

Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente. No en balde se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen estos cambios en solitario y sin la debida formación y soporte (F. Díaz-Barriga, Padilla y Morán, 2009), por tanto se hace necesario que comunidades de aprendizaje como lo es esta maestría lleguen urgentemente a todo el magisterio que conforma nuestra Republica Mexicana, de tal manera que reflexione en, para y sobre cada una de las acciones realizadas dentro de las aulas de clase.

RESULTADOS

Después de haber cursado la primer especialidad he podido observar un cambio significativo en la mentalidad de mis compañeros, pues han expresado en comentarios mismos y en sus participaciones, una madurez intelectual mostrándose abiertos a recibir de manera positiva,

todas las propuestas marcadas en el Plan de estudios 2011 así como en los referentes teóricos que abordamos en el programa qué estructura esta maestría, como lo es el análisis de casos, el trabajo por proyectos, situaciones problema y sobre todo aquellos referentes a la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las teorías de la complejidad, notando la transformación de su práctica docente, reflejada en sus planeaciones, en sus informaciones y las formas de evaluación qué compartimos al interior del grupo, qué dan cuenta del impacto positivo qué ha marcado esta maestría.

CONCLUSIONES

La profesionalización de los docentes, siempre será un tema interesante por abordar y que seguirá siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las escuelas e instituciones, sin embargo, hasta el momento hemos sido pocos quiénes nos aventuramos a buscar esta transformación necesaria. No obstante con el paso de los avances de la ciencia, tecnología y por ello de las sociedades, se hace necesario valorar nuestras acciones y reconocer el nivel de desempeño en el que nos encontramos, muy a pesar de ello, esta autoexaminación difícilmente puede realizarse individualmente y con nuestros referentes y esquemas adquiridos con la experiencia, por lo que debemos buscar otros medios qué nos permitan realizar esta evaluación de manera formativa, por ejemplo el cursar esta maestría quién cuenta con una buena estructura curricular y nos ayude a perder el miedo y arriesgarnos a examinarnos en otras pruebas estandarizadas de tal manera qué así se garantizaría construir una buena identidad docente qué permita el desarrollo de competencias para la vida de nuestros alumnos, y vuelva a colocarnos socialmente en aquella posición que con el tiempo ha sido desprestigiada.

Vaillant (2004) plantea que no será posible lograr la profesionalización de los docentes -y por ende la innovación- hasta que las políticas educativas de la región se encaminen a promover el desempeño autónomo y la toma de responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Para ello, se requiere la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral. En coincidencia a lo que hemos argumentado en este escrito, no es suficiente con la generación de modelos que quedan restringidos a documentos base prescriptivos o a la pretensión de cambios por decreto que quedan plasmados en normativas que es imposible aplicar. Sino que se conviertan en acciones concretas como el ofertar de manera masiva a todos los docentes el cursar y/o participar en redes de aprendizaje

cómo lo es esta maestría para poder cambiar nuestros esquemas y reorientar nuestro actuar como docentes, reflexionando además en la necesidad de arriesgarnos a considerar a todos los elementos de la Reforma, así como de la misma evaluación universal, como un referente que enriquezca nuestra tan valiosa labor, cambio necesario que ninguna Reforma Educativa puede realizar, pues corresponde a nosotros mismos realizarlo desde nuestro ser, desde nuestra labor, pugnando por una metodología de la autonomía, entendida esta, cómo el reconocer que si yo como docente hago las cosas bien, mis alumnos harán las cosas bien, y si mis alumnos y yo hacemos las cosas bien, la escuela en su conjunto hará las cosas bien y si las escuelas hacemos las cosas bien, entonces nuestras sociedades harán las cosas correctamente y si las sociedades funcionan correctamente, nuestra nación entonces se transformará haciendo las cosas bien.

BIBLIOGRAFIA

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ANUIES/IISUE/Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (en proceso). “*Modelos educativos. Innovación y realidad curricular*”, proyecto de investigación, IISUE-UNAM/ ANUIES, Avance de resultados presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México, noviembre de 2009.

Hargreaves, A. y D. Fink, (2006), “*Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*”, en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58.

2 SEP-DGFCMS Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continúa y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012, México, SEP, 2011.

Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar. México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro], capítulos 8, 9 y 10. Disponible en: http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PrioryRetEdB/Materiales/MatApo0809/docs/Ambito1_All/10_nuevas_comp_8_9_10.pdf

Análisis de la congruencia de los componentes curriculares) modelo curricular, competencias, contenidos, módulos, bloques, especializaciones, relación entre especialización y especialidades, situaciones de aprendizaje, evaluación y seguimiento del programa.

**Responsable
Mtro. Ricardo García Jaime**

Decisiones curriculares en la instrumentación de la MEB. Una experiencia en curso.

Dr. Epifanio Espinosa Tavera. Unidad UPN 12B.
espitave@hotmail.com

Mtra. Elsa Ramos Osorio. Unidad UPN 12B.
acapul40@hotmail.com

En este trabajo pretendemos sistematizar las decisiones-transformaciones curriculares del programa de Maestría en Educación Básica (MEB) que hemos emprendido en el proceso de su apropiación el colegio de profesores que la implementamos en la Unidad UPN 12B de Acapulco, Guerrero.

Partimos de considerar que la apropiación de toda propuesta educativa implica la producción de saberes en torno a las prácticas, los sentidos formativos y las herramientas que en las propuestas se prevén (Espinosa, 2007). La apropiación en este sentido conlleva inevitablemente la producción de sentidos y usos que reformulan y subvierten, a veces más, a veces menos, a veces confirman, los sentidos que a las propuestas formativas imprimieron y previeron sus autores (Chartier, 1995; Smolka, 2005).

Desde esta perspectiva en los párrafos siguientes documentamos algunas de las principales reflexiones y decisiones curriculares con las que hemos desarrollado el programa de la MEB a lo largo del primer año de trabajo. Inicialmente aludimos al marco general en el que insertamos el trayecto formativo de la maestría, posteriormente nos referimos a las decisiones curriculares derivadas de dicho marco. Concluimos presentado algunas consecuencias y retos que conllevan las decisiones adoptadas.

A) Aprender mediante la participación en la acción

La MEB se plantea como propósito central

“Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2009: 47).

En los supuestos, se sostiene que las competencias asociadas a ello se desarrollan mediante “la participación y compromiso de los docentes pues la construcción de su práctica y la reflexión sobre ella, implica el conocimiento en la acción” (UPN, 2009: 55). En consonancia con este planteamiento se propone un diseño modular desde el que se propone la enseñanza como eje problematizador y la mejora de los aprendizajes como el objeto de transformación. Acorde con la perspectiva modular, los módulos suponen unidades de trabajo centrados en la

resolución de una tarea o problema del campo profesional de los estudiantes, y sus componentes, los bloques, como espacios multidisciplinarios que aportan los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales necesarios para atender la comprensión-solución de los problemas objetos de examen y transformación.

En nuestra perspectiva el planteamiento curricular de la MEB, como está sustentado, son congruentes con los postulados de la visión sociocultural sobre las prácticas sociales y su proceso de apropiación. En esta visión es claro que acción, comprensión y aprendizaje están imbricados en un mismo proceso, el de la participación en la práctica (Wenger, 2001, Lave y Wenger, 2003); lo cual implica, en términos de la MEB, que los maestros estudiantes aprenden a innovar su práctica y mejorar los resultados de sus alumnos mediante su participación en la construcción y desarrollo de acciones orientadas a ese propósito.

Asimismo, hay una correspondencia entre los sustentos de la MEB y los postulados de la cognición situada, en el sentido de que el aprendizaje cobra formas y sentidos específicos en el marco de las situaciones concretas en que éste opera; este es un planteamiento fundamental pues supone, en el marco de la MEB, que el maestro estudiante de la MEB no trabaja en el vacío sino inserto en condiciones sociales, institucionales y materiales específicas que inciden en diferentes formas y sentidos en su práctica cotidiana, por lo que el desarrollo de competencias para la mejora de la práctica no consiste, de manera reduccionista, en el aprendizaje de enfoques y principios teóricos o procedimientos metodológicos “innovadores” para después aplicarlos a la práctica propia, sino en la producción de sentidos y saberes prácticos producidos en la relación-intervención dialógica con la realidad que se quiere transformar.

Desde esta mirada, en el colegiado nos planteamos la MEB, con una visión integradora y de conjunto, como un proceso formativo inserto y orientado hacia la intervención para la mejora de la práctica educativa. Esta visión, como expondremos enseguida, nos llevó a adoptar varias decisiones curriculares tanto sobre el diseño curricular original como sobre las condiciones de operación.

B) El proceso de intervención para la mejora, implicaciones curriculares.

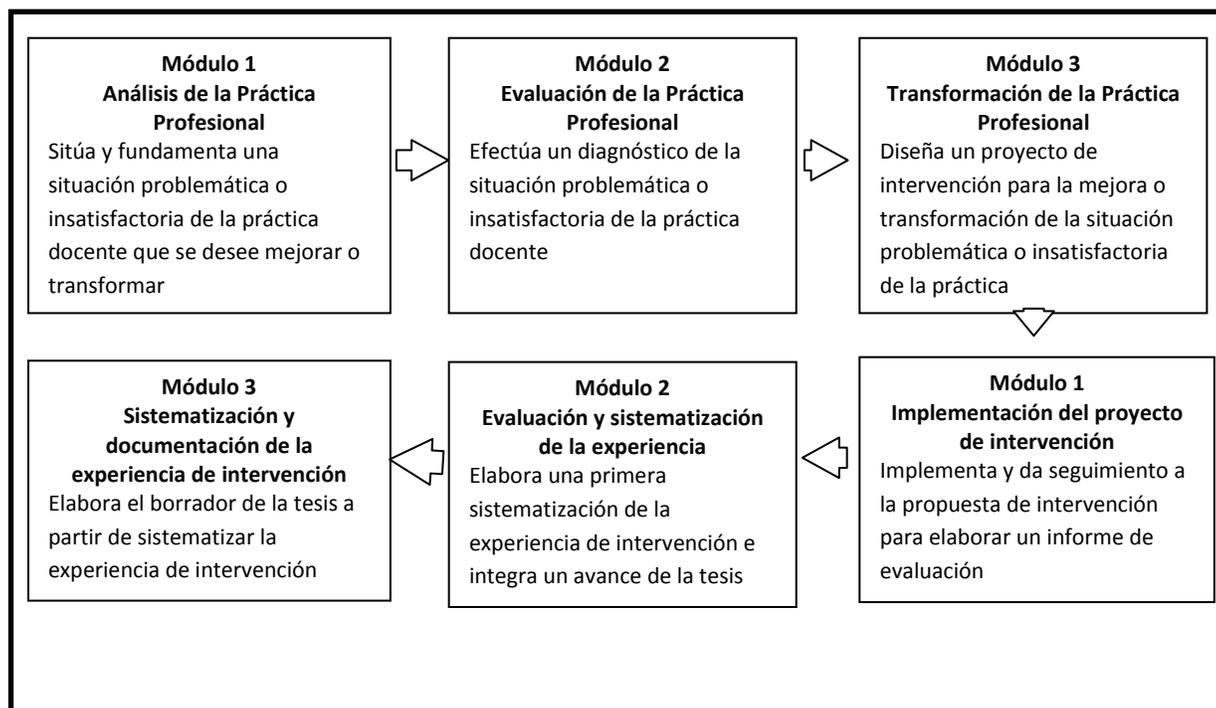
Asumir el trayecto formativo en la MEB como proceso orientado a la mejora de la práctica nos implicó identificar y caracterizar cada una de las tareas comprometidas en esta empresa, los productos en los que se concretan los avances, así como los conocimientos y procedimientos

metodológicos que demanda el cumplimiento de esas tareas. Concebimos que es en la participación directa de los maestrantes en cada una de estas fases, con el acompañamiento apropiado, donde se abren las posibilidades para apropiarse de los saberes imbricados en la intervención para la mejora y, sobre todo, aprender a movilizarlos (Perrenoud, 2007) ante situaciones concretas y específicas de la práctica propia para su mejora.

Con apoyo en la experiencia acumulada por el colegiado en la formación de profesores desde esta perspectiva, en el propio planteamiento curricular de la MEB, en los postulados de la investigación acción y de la literatura sobre la intervención para la mejora social en ámbitos comunitarios, postulamos seis tareas de la intervención educativa, cada una de las cuales hicimos corresponder a los módulos previstos en la MEB.

Como se aprecia en el esquema 1, el proceso para la mejora se inicia en el primer módulo con la identificación y sustentación de una situación insatisfactoria de la práctica, esta tarea conlleva el análisis reflexivo de la experiencia y práctica docentes. Se continúa en el módulo 2 con la realización de un diagnóstico sobre la situación problemática elegida, lo cual implica un estudio reflexivo en profundidad sobre las manifestaciones, las consecuencias y los factores que inciden en la problemática.

Esquema1. Proceso de intervención para la mejora de la práctica educativa y su correspondencia con los módulos de la MEB.



Lo anterior permite que en el módulo 3 se arribe a la tarea de formular una propuesta de intervención que contribuya a superar las situaciones insatisfactorias identificadas. En el módulo 4 la tarea consiste en la implementación y seguimiento de la propuesta, lo cual conlleva por una parte el dar cuenta de las formas y los sentidos con los que se concretó la propuesta, así como de su validez y pertinencia. Con base en el análisis previo, en el módulo 5 se inicia la sistematización de la experiencia, tarea que se concreta en el análisis y reconstrucción del proceso emprendido, particularmente lo concerniente a los descubrimientos y saberes pedagógicos propiciados durante la intervención. El proceso de intervención para la mejora se concluye con la documentación de la experiencia de intervención.

Desde el proceso y las etapas de trabajo de trabajo descritas derivamos decisiones de importancia tanto para el desarrollo de cada uno de los módulos como para el proceso de construcción de la tesis durante el programa.

C) Decisiones curriculares en torno a los módulos y sus sentidos formativos.

El establecimiento de las tareas implicadas en la intervención para la mejora y su puesta en relación con los módulos de la MEB nos llevó a redefinir los sentidos formativos previstos –y también los contenidos- para los módulos y los bloques que los integran. Asumimos los módulos como espacios orientados a apoyar el desarrollo y realización de las tareas propuestas, lo cual parcialmente coincidía con los planteamientos del diseño modular de la primera especialización que integra la MEB, pero no necesariamente con los trayectos formativos previstos en las segundas especializaciones, por lo menos no con las que trabajamos en la Unidad. Ello nos condujo a replantear al menos tres aspectos del diseño original: los productos de aprendizaje, los contenidos de los diferentes bloques y la dinámica de trabajo.

1 Un sólo producto por módulo.

Dado que orientamos los módulos hacia el apoyo para la realización de las tareas de la intervención, una decisión que adoptamos fue la de tomar el producto en el que debía concretarse la tarea en cada momento de la intervención como punto de partida para la planeación y desarrollo de los bloques que integran los módulos. Buscamos evitar, con diversos niveles de logro en cada módulo, que los contenidos y los aprendizajes de cada bloque tuvieran importancia por sí mismos o se desarrollaran al margen de sus posibles contribuciones o aportaciones a la realización de las tareas-productos de la intervención. Ello

nos condujo a decidir en primer lugar que debería haber un sólo producto de aprendizaje como resultado del trabajo en los tres bloques de cada módulo.

A partir de una reflexión del colegiado sobre los sentidos, contenidos y estructura de los productos de cada módulo se establecieron las posibles aportaciones de cada bloque a la construcción de los productos esperados. Ello implicó un análisis curricular para la selección de los contenidos y la determinación del proceso de aprendizaje. En el módulo 1, por ejemplo, se determinó como producto la elaboración de un reporte escrito sobre la elección y justificación de una situación insatisfactoria de la práctica para buscar su transformación. El bloque 3 aportó el espacio y los apoyos teóricos y metodológicos para que, apoyados en la narrativa docente, los estudiantes definieran y justificaran la elección de una situación insatisfactoria considerando su experiencia y práctica docente. Los bloques 1 y 2, apoyaron este proceso aportando elementos para problematizar y sustentar su elección desde el examen del contexto social y cultural que anima las actuales reformas educativas, bloque 1, y los enfoques de mediación pedagógica en que éstas se apoyan, bloque 2.

2 Reorganización de contenidos.

Otra decisión curricular adoptada fue la de replantear la secuencia –y en algunos casos ausencia- de contenidos de aprendizaje con base en las exigencias derivadas de las tareas-producto requeridos en la intervención. Desde esta consideración identificamos en la propuesta curricular de la MEB la ausencia de contenidos centrales en algunos módulos para la realización de las tareas-productos mencionados. En nuestra perspectiva, por ejemplo, el diagnóstico está orientado a la comprensión en profundidad de la situación insatisfactoria elegida. Asumimos que este nivel de comprensión es fundamental para construir opciones de mejora que sean viables y pertinentes y que lograrlo requiere por lo menos una aproximación inicial al conocimiento generado en relación con la temática de intervención. En este sentido, optamos por incorporar contenidos especializados previstos en la propuesta de la MEB para ser abordados a partir del cuarto módulo, cuando de acuerdo con la propuesta se inicia la segunda especialización. Los contenidos se abordaron a partir de la tutoría.

En otros módulos, como en el 3, las modificaciones de contenidos que emprendimos han sido mucho mayores. En éste, por ejemplo, asumimos que la elaboración del producto, el proyecto de intervención educativa, demandaba la apropiación y movilización de referentes conceptuales y didácticos especializados, según la especificidad temática de las situaciones

insatisfactorias. Estimamos necesario que los estudiantes pudieran construir sus propuestas en diálogo con el conocimiento producido recientemente. Con esta visión, aunque buscando conservar en lo posible la orientación prevista para los bloques en la primera especialización, optamos por reorientar el bloque 1 hacia el abordaje de posiciones teóricas y pedagógicas, lo cual aportaría, entre otros aspectos, elementos para fundamentar el proyecto de intervención. Para el bloque 2 contemplamos la revisión de posiciones didáctico-instrumentales como un insumo que apoyara a los estudiantes en el diseño de su propuesta de intervención para la mejora.

3 Discusiones y reflexiones colectivas sobre la práctica.

Otras decisiones curriculares que hemos adoptado más que transformar han consistido en fortalecer proposiciones que fundamentan la MEB, como la perspectiva reflexiva sobre la práctica. Concebimos la reflexión como un proceso interpretativo inherente al trabajo docente con el potencial de producir nuevos sentidos y saberes para orientar la enseñanza. La reflexión es de naturaleza social, no se realiza en el vacío sino en interacción dialógica con múltiples voces sociales –otros maestros, otras propuestas pedagógicas, etc- y acontece situada en condiciones materiales específicas. La interacción con los colegas a propósito de los problemas comunes que enfrentan en la enseñanza o motivada por la empresa compartida de mejorarla, constituye un ámbito importante que alienta la reflexión sobre la docencia y da lugar a la producción conjunta de nuevos sentidos y saberes para su desarrollo.

Desde esta mirada planteamos la reflexión como un proceso articulado al desarrollo y realización de todas y cada una de las tareas implicadas en el proceso para la mejora de la práctica. Esta visión orienta el trabajo en los diferentes módulos y sus bloques, pero particularmente en el bloque 3, donde se le estimula con diferentes propósitos y mediante diferentes dispositivos.

Adoptamos la postura curricular de la especialización en competencias profesionales para la práctica pedagógica en la educación básica de instrumentar el bloque 3 como apoyo metodológico en todo el proceso de intervención educativa.

Consideramos fundamental que en este espacio se aproxime a los estudiantes al conocimiento de posturas metodológicas y su instrumental técnico, que se reflexione sobre su utilidad y pertinencia para apoyar un proceso de intervención para la mejora de la práctica. No obstante,

ubicamos el mayor peso formativo de este bloque en su constitución como espacio colectivo de reflexión y producción de interpretaciones y saberes sobre la práctica y para la práctica. Esto es, como un espacio donde además de definir las tareas, sus propósitos y los medios para desarrollarlas, se da cabida a su realización y a la socialización de lo producido con los demás participantes.

Compartir los productos, los avances que se van teniendo, es un detonante de la reflexión colectiva que nutre las miradas individuales sobre la práctica, lo que de ella se dice, y alimenta –y también aclara- la elaboración de las tareas-productos previstos en cada etapa del proceso de intervención.

Las decisiones curriculares que sostienen el proceso descrito son de dos tipos. Por un lado, se han establecido dispositivos que: a) recuperen la práctica, b) motiven la reflexión considerando las especificidades de las tareas previstas para la intervención, y c) vayan abonando a elaboración del producto de cada módulo. Por otro lado, se han reservado espacios para la presentación continua de los productos parciales y su discusión grupal. En el bloque 1, por ejemplo, donde había que elegir y justificar una situación insatisfactoria, se acudió a la narrativa docente como un dispositivo para apoyar este proceso. En la revisión de las narrativas elaboradas los comentarios se orientaban hacia las interpretaciones de las situaciones problemáticas documentadas y la proposición de sugerencias para mejorar las narrativas.

D) Trayecto formativo y construcción de la tesis.

Que los estudiantes logren construir su tesis en el curso de los dos años que dura el programa y que su construcción sea parte central del proceso formativo –que no implique un proceso alterno o paralelo al desarrollo del curriculum- ha sido una preocupación que desde el inicio de la implementación ha ocupado al colegio de profesores de la MEB.

Desde estas inquietudes, vislumbramos en el proceso descrito de intervención para la mejora de la práctica –y su articulación a los módulos de la maestría- la vía apropiada para lograr ambos propósitos. En este sentido, concebimos e instrumentamos la construcción de la tesis como proceso imbricado tanto en la intervención para la mejora de la práctica como en el trayecto formativo previsto para ello. Ello trajo consigo la toma de decisiones que inciden en la propuesta curricular de la MEB y sus condiciones de operación.

1 Proceso de investigación-acción.

Asumimos la investigación acción como el marco que da sustento y orienta el desarrollo metodológico de la intervención para la mejora. Aunque este enfoque se privilegia en la reflexión sobre los límites y posibilidades de la investigación para apoyar la mejora de la enseñanza y la producción de un saber útil para orientarla, no implica que otros enfoques metodológicos de investigación se pasen por alto.

Por el contrario, asumimos que la revisión de sus supuestos y las técnicas en que se apoyan contribuyen a enriquecer y potenciar los procesos de indagación y análisis implicados en la investigación acción. Así, por ejemplo, hemos recurrido a las proposiciones de Astorga y Van der Bijl (1991) sobre el diagnóstico participativo, a las proposiciones de la investigación interpretativa para el análisis cualitativo (Erickson, 1989; Bertely, 2000), o a las proposiciones de la narrativa docente (Suárez, 2007; Mc Ewan, 1998; Gudmundsdottir, 1998), como herramienta para la reconstrucción, análisis y documentación de la experiencia obtenida durante la intervención.

2 Tutoría desde el inicio del programa.

Derivado de los planteamientos anteriores asumimos que la construcción de la tesis se inicia desde el comienzo del programa de maestría. De esta manera decidimos que para darle continuidad al proceso y asegurar tanto el sentido formativo como el avance progresivo en la construcción de la tesis, los estudiantes debían contar con la tutoría de tesis desde el momento en que inician la reflexión sobre su práctica para identificar y fundamentar la elección de una situación insatisfactoria.

3 Bloque tres y tutoría una relación compleja pero complementaria.

Como hemos señalado anteriormente, el bloque 3, en cada uno de los módulos, apoya el proceso de intervención para la mejora aportando el instrumental metodológico para desarrollar cada una de las etapas de trabajo. En el marco de la construcción de la tesis ello ha supuesto una relación compleja pero complementaria entre el tutor de tesis y el asesor del bloque 3. La complementariedad se ha construido sobre la base de dos supuestos que se han llegado a compartir en el colegio. En primer lugar, delegamos para la asesoría del bloque 3 la responsabilidad de familiarizar a los estudiantes con los enfoques metodológicos, sus procesos, sus herramientas y su utilización en las tareas propias de la intervención para la mejora. En segundo lugar, asumimos que es responsabilidad conjunta del tutor y el tutorado

determinar las formas y los sentidos específicos con que habrán de concretar en las tareas-productos el empleo de los enfoques y sus herramientas.

4 Presentación de trabajos en coloquios.

Finalmente, consideramos que la construcción de la tesis, además de posibilitar el desarrollo de las competencias para la mejora de la práctica, debe propiciar las competencias académicas de los estudiantes para argumentar y sustentar ante los colegas y la sociedad en general las decisiones y las acciones que emprende para la mejora de la enseñanza. Por otra parte, consideramos que las tesis producidas deben ser más que un mero ejercicio académico, las concebimos como medios para la documentación y la socialización de saberes docentes contruidos desde la práctica para -aunque no sólo- la práctica.

El sentido formativo de la construcción de la tesis incluye, entonces, la apertura de espacios al término de cada módulo donde los estudiantes exponen sus avances al debate con académicos y con los otros estudiantes.

Algunas consideraciones finales.

Las decisiones curriculares sobre la MEB documentadas en este trabajo han supuesto transformaciones que acotan algunas de las bondades que se planteaban en la propuesta original, pero también han buscado subsanar vacíos o indefiniciones que su implementación permite identificar.

Una de las bondades acotadas es la flexibilidad curricular, al menos como fue prevista. El modelo original supone que los estudiantes pueden elegir una segunda especialización al término de la primera. En el marco de las transformaciones que hemos realizado, esa es una decisión que necesariamente debe tomar el estudiante al ingresar al programa, por las razones que ya hemos expuesto. Asimismo, la posibilidad de optar por alguna de las segundas especializaciones está sujeta a la oferta de éstas que tenemos en la Unidad.

En cambio, en nuestra opinión, las transformaciones efectuadas permiten tender puentes que aseguran una continuidad formativa entre una especialización y otra; articulan el proceso de intervención para la mejora de la práctica con el trayecto formativo de la propuesta curricular y

la construcción de la tesis, y aseguran mejores condiciones para poder culminar la tesis en el transcurso del programa.

Un reto nos involucra actualmente en nuevas reflexiones y decisiones curriculares, el de cómo y con qué contenidos concretar una tesis que en efecto aporte a la sistematización y acumulación de saberes docentes, que constituyan referentes donde otros maestros puedan encontrar recursos valiosos que apoyen sus propios esfuerzos por mejorar situaciones insatisfactorias de su práctica. El reto conlleva también la exigencia de producir un saber que, producido desde la práctica, sea capaz de dialogar al mismo tiempo con el conocimiento educativo generado desde la academia.

Referencias

- Astorga, Alfredo y Bart Van der Bijl (1991) *Manual de Diagnóstico participativo*. Humanitas, Buenos Aires.
- Bertely Busquets, María (2000) *Conociendo nuestras escuelas : un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.
- Chartier, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto Mora, México.
- Erickson, Frederick (1989) "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza" en Wittrock, M. C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza, vol. 2*, Paidós, Barcelona.
- Espinosa, Epifanio (2007) *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FESI), México.
- McEwan, Hunter. (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó-Colofón, (3ª ed).
- Smolka, Ana Luisa (2000) "The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice", *Cadernos CEDES*, vol. 20, núm. 50, pp. 26-40. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-262200000100003&lng=es&nrm=iso (21 de junio de 2005).
- Suárez, Daniel H. (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares" en I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- UPN (2009). Maestría en Educación Básica. Documento Base.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.

LA EVALUACION : PROCESO PERMANENTE DE REFLEXION Y ACCION

PONENTE : Moisés Vázquez Rivera

Asesor Académico Unidad 081 UPN Chihuahua

Resumen:

Esta investigación analiza el proceso de evaluación, en diferentes categorías, en los cuatro grupos que iniciaron con el programa de Maestría en Educación Básica, con una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, para describir e interpretar los procesos áulicos, la función de asesor, los productos, evidencias y competencias logradas por los alumnos a través del desarrollo de los tres módulos de la primer especialidad.

Esta investigación esta acotada en el programa de evaluación y seguimiento de la MEB, el cual tiene como propósito el desarrollar una cultura y sistematización de la evaluación continua, para fines de diagnóstico, predicción, mejoramiento y control de las acciones y/o procesos de formación y aprendizaje escolares.

Además de desarrollar en los alumnos y asesores la competencia de reflexión analítica de sus quehacer y funciones didácticas.

Mediante las prácticas evaluativas se ponderan los recursos institucionales, programas, materiales, cursos, estrategias metodológicas, pertinencia con la realidad y aquello que influya con el desarrollo individual, grupal , social y profesional de los participantes del hecho educativo.

Se pretende construir indicadores de evaluación de diagnóstico, desempeño docente, diseño curricular y de impacto para la transformación de la práctica profesional en la Educación Básica, contribuyendo en el mejoramiento y calidad de la educación.

Palabras Clave: evaluación, proceso, competencias.

Evaluación y seguimiento de la MEB en el estado de Guerrero.

Autor. M.C. Román Cruz Sánchez. Correo-e
romanupn12a@hotmail.com

Unidad UPN121. Chilpancingo, Guerrero.

Resumen

El trabajo trata sobre la evaluación de la Maestría en Educación Básica en el estado de Guerrero, considerando la formación en posgrado en la entidad, la generación de propuestas didácticas para mejorar la práctica docente y el aprendizaje en la educación básica, el desarrollo profesional de los docentes que imparten el posgrado y el mejoramiento de las unidades UPN de la entidad. Con base en los reportes de las coordinaciones de la MEB se da cuenta del movimiento de la matrícula y el perfil de los docentes. También de los proyectos que inciden en la atención de problemáticas educativas en español, matemáticas, formación cívica y ética, gestión educativa y tecnologías. Se concluye que existen avances significativos en las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión de las unidades UPN, y se sugiere actividades para integrar la MEB a los programas reconocidos como de buena calidad.

Palabras clave: evaluación, proyectos, educación básica.

Introducción

La Maestría en Educación Básica (MEB) en el estado de Guerrero contribuye a la formación de los maestros para que adquieran los fundamentos, enfoques de la RIEB así como los

conocimientos pedagógicos y metodológicos para identificar necesidades educativas y diseñar, planear proyectos, aplicar estrategias, evaluar insumos, procesos y resultados de su desempeño profesional, así como los aprendizajes de los alumnos que atienden.

En Guerrero los resultados obtenidos en los exámenes nacionales e internacionales no son satisfactorios en las áreas de español, matemáticas, ciencias, principalmente, ubican al estado apenas encima de la media nacional. Por ello, una estrategia para mejorar la calidad de la educación básica es que los maestros cuenten con una mayor formación profesional, y logren competencias para reflexionar sobre la acción y desempeñarse con eficacia y eficiencia.

La apertura de la MEB en el estado de Guerrero fue en el mes de mayo de 2011. A un año de su creación nos preguntamos ¿Qué se ha logrado con la implementación de la MEB en el estado de Guerrero? ¿Qué proyectos de intervención se realizan para mejorar el aprovechamiento escolar? ¿Qué beneficios han tenido los maestros y las unidades UPN?

Con base en la información documental proporcionada por los Coordinadores y subdirectores de posgrado de la MEB en las sedes de Acapulco, Chilpancingo e Iguala se valora el impacto de la MEB en Guerrero en cuatro aspectos:

Como alternativa para la formación en posgrado en la entidad.

La generación de propuestas didácticas para mejorar el aprendizaje en la educación básica.

El desarrollo profesional de los docentes de posgrado en las UPN's.

El mejoramiento de las instituciones UPN.

Por lo tanto el objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de la MEB en estos aspectos.

La MEB en Guerrero como alternativa para la formación en posgrado

A un año de su creación en Guerrero, la MEB tiene cobertura estatal. En las siete regiones del estado existe una Sede o subsede UPN en la que se puede estudiar la MEB, de manera presencial o en línea. La sede UPN12A atiende la Región Centro y la subsede Chilapa, a la Montaña. A la UPN12C le corresponde la región Norte y a la subsede Teloloapan Tierra Caliente. La UPN 12B atiende Acapulco, y San Jerónimo, subsede de esta Unidad Costa Grande. Las subsedes Ometepepec, Cruz Grande y Ayutla a Costa Chica.

Matrícula

A nivel estatal en la MEB existe una matrícula de 390 alumnos distribuidos en la modalidad presencial y en línea; de ellos, 269 (69%) son mujeres y 121 (31%) hombres. En Guerrero existe una demanda potencial mayor a 46,492 docentes, y más de 8,500 directivos que laboran en 10,485 instituciones de educación básica (<http://168.255.106.22/principalescifras>).

En 2011 la **modalidad presencial** registró una matrícula inicial de 186 alumnos, y una deserción de 43 (23%) docentes. La mayor deserción se registró en Acapulco 19 (50%) y Chilpancingo 14 (44%). En 2012 la inscripción de alumnos de nuevo ingreso fue de 166 alumnos. Se tiene entonces una existencia de 309 alumnos estudiando en esta modalidad: 210 (70%) mujeres y 99 (32%) hombres. En el mismo año, la **modalidad en línea** inició con 80 alumnos y tuvo una deserción de 25 (31%) docentes. Las unidades con mayor deserción fueron Chilpancingo con 9 (60%) docentes y Ayutla con 7 (58%). En 2012 ingresaron 26 docentes para tener en total 81 alumnos que estudian la MEB en línea; 59 (73%) mujeres y 22 (27%) hombres (tabla 1).

Tabla 1. MATRÍCULA MEB 2011 – 2012													MODALIDAD PRESENCIAL		
SEDE	INSCRIPCIÓN 2011			EXISTENCIA			DESERCIÓN			N. INGRESO 2012			EXISTENCIA ACTUAL		
	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL
ACAPULCO	12	26	38	5	14	19	7	12	19 (50%)	7	19	26	12	33	45
OMETEPEC	10	22	32	10	16	26	0	6	6 (19%)	4	10	14	14	26	40
SAN JERÓNIMO	2	10	12	2	6	8	0	4	4 (33%)	0	0	0	2	6	8
IGUALA	14	31	45	14	31	45	0	0	0	20	40	60	34	71	105
TELOLOAPAN	11	16	27	11	16	27	0	0	0	4	11	15	15	27	42
CHILPANCINGO	9	23	32	4	14	18	5	9	14(44%)	18	33	51	22	47	69
SUBTOTAL	58	128	186	46	97	143	12	31	43 (23%)	53	113	166	99	210	309
MATRÍCULA MEB 2011 – 2012													MODALIDAD EN LÍNEA		
SEDE	INSCRIPCIÓN 2011			EXISTENCIA			DESERCIÓN			N. INGRESO 2012			EXISTENCIA ACTUAL		
	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL
ACAPULCO	1	8	9	1	6	7	0	2	2 (22%)	4	7	11	5	13	18
AYUTLA	6	6	12	4	1	5	2	5	7 (58%)	0	0	0	4	1	5
CRUZ GRANDE	4	5	9	2	4	6	2	1	3 (33%)	0	0	0	2	4	6
IGUALA	7	28	35	7	24	31	0	4	4 (11%)	0	0	0	7	24	31
TELOLOAPAN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CHILPANCINGO	2	13	15	1	5	6	1	8	9 (60%)	3	12	15	4	17	21
SUBTOTAL	20	60	80	15	40	55	5	20	25 (31%)	7	19	26	22	59	81
TOTAL DE ALUMNOS	78	188	266	61	137	198	17	51	68	60	132	192	121	269	390

Fuente. Elaboración propia basada en los reportes estadísticos de las sedes UPN de Chilpancingo, Acapulco e

El gráfico 2 muestra que las sedes que tienen mayor cobertura en la modalidad presencial son Iguala 150 (48.5%), Chilpancingo 69 (22%) y Acapulco 45 (14.5%). Mientras que Iguala en 2012 aumentó la matrícula de nuevo ingreso en un 33% y Chilpancingo en un 37% en Acapulco, Teloloapan, Ometepec y San Jerónimo disminuyó el número de alumnos que ingresaron a la MEB.

La apertura de la MEB en línea en Guerrero representó para los maestros una alternativa más para estudiar el posgrado. Esta modalidad inició con una matrícula de 80 alumnos y luego registró la deserción de 25 (31%) alumnos. Respecto a su matrícula inicial, la mayor deserción se registró en Chilpancingo con 9 (60%) docentes, en Ayutla 7 (58%) y Cruz Grande 3 (33%). Respecto al nuevo ingreso, solo en las unidades de Chilpancingo y Acapulco se inscribieron 15 y 11 alumnos respectivamente; en el resto de unidades UPN no hubo alumnos de nuevo ingreso para estudiar en línea la segunda generación de la MEB. En general esta modalidad tiene una matrícula de 81 alumnos, 59 (73%) mujeres y 22 (27%) hombres (gráfica 3).

La MEB un posgrado más en Guerrero

La apertura de la MEB constituye el punto de partida para el fortalecimiento del posgrado en las unidades UPN del estado de Guerrero. Antes de ella, los maestros solo podían estudiar un posgrado en instituciones particulares. En el estado existen 51 programas de este nivel. De ellos, 22 son posgrados de escuelas particulares y 29 corresponden a instituciones del gobierno federal, estatal o autónomo. Los 390 docentes inscritos en la MEB, a solo un año de su implementación, representan el 14% de los 2 mil 714 alumnos que cursan un posgrado en el estado de Guerrero. Quienes estudian en instituciones particulares son 1030 (38%), y los que asisten a escuelas públicas son 1294 (48%) alumnos (planeación educativa SEG).

El número de docentes que atiende la MEB y las demás escuelas de posgrado es mínimo si consideramos que en el estado de Guerrero tenemos más 10,485 escuelas de educación básica donde laboran 46,492 docentes que atienden a 913,343 alumnos y 4,786 directivos con grupo y 3,720 directivos sin grupo. La cantidad de docentes y directivos constituyen una amplia demanda potencial para estudiar el posgrado en las unidades UPN del estado de Guerrero (<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras>).

proyectos de intervención para mejorar el aprendizaje en la educación básica

En la MEB la docencia adquiere un carácter de reflexión sobre la acción. La articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que aprenden los alumnos de la se concretiza en los proyectos de intervención formulados por los alumnos. La estructura de los proyectos incluye los siguientes apartados: Análisis del contexto. Diagnóstico y técnicas e instrumentos utilizados. Antecedentes sobre el tema y fundamentación teórica-pedagógica de la propuesta. Diseño de la propuesta de intervención. Análisis de resultados. Conclusiones y sugerencias. Referencias bibliográficas y anexos.

Hasta el momento, en las unidades UPN existen 124 proyectos registrados. La UPN Iguala reportó el mayor número de proyectos: 56 (45.1%); Acapulco 26 (20.9%); Chilpancingo, 23 (18.5%); Cruz Grande 6 (4.8%); Ayutla, 5 (4.0%) y San Jerónimo 8 (6.4). De los proyectos reportados, la asignaturas de español concentró 54 (43.5%) proyectos; matemáticas 20 (16.1). Entre ambos abarcan el 59.6 por ciento de las iniciativas. Les siguen 18 (14.5%) propuestas para mejorar la gestión educativa; 14 (11.2%) para la práctica de valores. 6 (4.8%) para el desarrollo de las ciencias; 3 (2.4%) para la historia. Y finalmente, 1 (0.8%) proyecto para inglés y otro para educación artística (tabla 3).

Tabla 3. Propuestas de intervención registradas en las unidades UPN de Guerrero, ciclo escolar 2011-2012.							
ASIGNATURA	INSTITUCIÓN						TOTAL
	IGUALA	CHILPANCINGO	ACAPULCO	CRUZ GRANDE	AYUTLA	SAN JERÓNINO	
ESPAÑOL	24	6	12	5	5	2	54
MATEMATICAS	9	2	7			2	20
CIENCIAS	4	0	1			1	6
TICS	2	1	2	1		1	7
VALORES	8	4	2				14
GESTION	9	6	1			2	18
INGLES		1					1
ARTÍSTICAS			1				1
HISTORIA		3					3
TOTAL	56	23	26	6	5	8	124

Tabla basada en los reportes de las Coordinaciones de la UPN en las sedes de Chilpancingo, Acapulco e Iguala, Gro.

Por niveles educativos la educación primaria concentra 68 (55%) proyectos. Le sigue preescolar con 33 (27%) proyectos y secundarias 20 (16%) del total de proyectos. Por otra parte, la educación primaria también concentra la mayor cantidad de proyectos de español (31), matemáticas (11), gestión educativa (12) y uso de tecnología (7). Resalta que la telesecundaria únicamente tiene 7 proyectos de español y ninguno en las demás asignaturas (tabla 4).

Tabla 4. Concentrado de proyectos por asignaturas y niveles educativos.						
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	EDUC ESP	TOTAL
ESPAÑOL	11	31	4	7	1	54
MATEMÁTICAS	7	11	2			20
CIENCIAS	5		1			6
TIC		7				7
VALORES	5	5	4			14
GESTIÓN	3	12	1		2	18
INGLÉS		1				1
ARTÍSTICA	1					1
HISTORIA	1	1	1			3
TOTAL	33	68	13	7	3	124
%	27%	55%	10%	6%	2%	

Los proyectos de **español** se enfocan al desarrollo de la competencia comunicativa, comprensión lectora, lecto-escritura, lenguaje oral, producción de textos. De 54 proyectos realizados 1 se desarrolla en el nivel de educación especial (NEE); 11 en preescolar; 31 en primaria (incluye la atención a 5 escuelas de educación primaria indígena bilingüe y 2 escuelas multigrado); 4 propuestas son para secundaria y 7 para telesecundaria.

Los proyectos de **matemáticas** tratan sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento, la adquisición de número, pensamiento lógico matemático, fracciones y estrategias de enseñanza de las matemáticas. De 20 (% del total) proyectos registrados, 7 se aplican en educación preescolar, 11 en primaria y 2 secundaria. Las propuestas para el desarrollo de habilidades en ciencias se desarrollan 5 propuestas para preescolar y 1 para secundaria. Iguala registró 4 proyectos; Acapulco y San Jerónimo presentaron 1 proyecto respectivamente. Los temas corresponden al cuidado del medio ambiente, coordinación y fuerza, y desarrollo sustentable.

Sobre el uso de las TIC para el desarrollo de competencias digitales, se presentaron 7 proyectos para educación primaria: Iguala 2; Acapulco, Chilpancingo, Cruz Grande y San Jerónimo 1 proyecto respectivamente. Sobresale el proyecto que implementa las tic para el

aprendizaje en un aula multigrado para atender alumnos de primero, segundo y tercer grado de educación primaria.

Para la formación **cívica y ética** de los alumnos en Guerrero se realizan 14 proyectos. Cinco proyectos corresponden preescolar, 5 a primaria y 4 al nivel de secundaria. Los temas de estudio son conducta, agresividad, socialización, valores, disminución de la violencia, agresividad e intolerancia, autoestima, convivencia, resolución de conflictos.

Para la enseñanza del **inglés** como segunda lengua, en la Unidad Chilpancingo se desarrolla un proyecto titulado “La adquisición del idioma inglés en el modelo por competencias”, dirigido a primaria.

Para el desarrollo de la expresión y apreciación artística se encontró que en la sede de Acapulco se desarrolla un proyecto denominado “ Estrategias didácticas que desarrollan habilidades del pensamiento en el campo expresión y apreciación artística” dirigido al nivel de preescolar. Para desarrollar competencias para el aprendizaje de la historia En Chilpancingo se registraron 3 proyectos, uno para cada nivel de la educación básica.

Se desarrollaron 18 proyectos de **gestión pedagógica**: Acapulco 1 proyecto, San Jerónimo 2, Chilpancingo 6, Iguala 9 propuestas. Su distribución por niveles es: centro de maestros 1, Educación especial 1, preescolar 2, primaria 11, secundaria 3. Entre los temas de intervención se encuentran: asesoría docente, asesoría para alfabetización, estrategias para la comunicación en alumnos con NEE, rúbrica para evaluar aprendizajes, planeación didáctica, competencias directivas, ajustes curriculares, atención a las diversidad, mediación pedagógica, desarrollo de habilidades de pensamiento con computadora, participación de padres de familia, influencia familiar en el aprendizaje del niño, evaluación en la secundaria, formación para el trabajo,

Con el registro de proyectos en las unidades UPN se constata que los alumnos de la MEB han revalorado su práctica docente, y en General:

Desarrollan hábitos de lectura y escritura sobre la práctica docente y la gestión educativa. En su práctica profesional integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Han adquirido las competencias teórico metodológicas para planear, desarrollar y evaluar proyectos de intervención que incidan en el mejoramiento de la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos.

Planean, implementan estrategias de enseñanza y aprendizaje y evalúan las competencias de los alumnos, con base en los enfoques de la RIEB, los planes y programas de estudio y los resultados de las evaluaciones.

Utilizan las TIC para la docencia, la investigación y la difusión de actividades y resultados.

Valora las prácticas educativas con base en estándares de desempeño.

Difunde sus aportaciones en eventos académicos locales, estatales, nacionales e internaciones.

Colabora con docentes de otras instituciones.

Desarrollo profesional de los docentes

Perfil profesional

En las unidades UPN de Guerrero 44 docentes cuentan con grado de maestría, 12 con grado de doctor y 4 docentes con 100% de estudios de maestría. Se pretende que el personal obtenga el grado preferente porque los estudios indican que “la preparación profesional del docente constituye uno de los factores que inciden en el logro educativo de sus estudiantes” (programa de la MEB). Las unidades que cuentan con docentes con grado de doctor don: Chilpancingo (4), Iguala (3) y Teloloapan (2), San Jerónimo (2) y Acapulco (1). Estas unidades también tienen docentes con grado de maestro: Acapulco (15) Chilpancingo (7), Iguala (9), Teloloapan (5), San Jerónimo (1). Las unidades donde el personal tiene solo el grado de maestro son Ometepec (4), Cruz Grande (2), Ayutla (1). Las escuelas que tienen docentes con 100% de estudios de maestría son Acapulco, Ometepec y Chilpancingo.

Aunque la mayoría de docentes de la MEB en Guerrero cuenta con posgrado, solo algunos realizan investigaciones educativas (Acapulco, Iguala, Chilpancingo), por lo que el número de publicaciones es escaso. En general faltan docentes con perfil PROMEP; tampoco están constituidos en Cuerpos Académicos, ni pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. La creación de la MEB motivó a que dos docentes de Chilpancingo iniciaran estudios de

doctorado y maestría respectivamente, y uno concluyera el doctorado. Entre los beneficios obtenidos por los docentes con la MEB se pueden mencionar los siguientes:

Trabajar 3 maestros por módulo propicia el intercambio de opiniones para la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades.

Se impulsaron cursos-talleres de capacitación estatales y nacionales (12 en promedio): RIEB, tic, gestión pedagógica, investigación educativa, habilidades de pensamiento, entre otros.

La mayoría de docentes se capacitó para impartir cursos en línea.

Se desarrollan algunos proyectos de investigación sobre la educación básica en Acapulco (uno aprobado por el Conacyt), Iguala y Chilpancingo).

El personal participa como asistente o ponente en congresos locales, estatales, nacionales, internacionales.

Se ha iniciado la colaboración y el intercambio de experiencias con docentes interunidades UPN en el estado.

Se fortaleció el programa de tutorías.

Existe mayor participación del colegiado para la toma de decisiones.

Mejoramiento de las instituciones UPN

La creación de la MEB en Guerrero propició en la mayoría de unidades el mejoramiento de las instalaciones, el equipamiento de aulas y oficinas administrativas de las sedes y subsedes.

También se incrementó la comunicación con directivos, docentes de las unidades y autoridades de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG).

En general, en la mayoría de unidades UPN de Guerrero:

Las instituciones tienen la capacidad para ofrecer la MEB en la modalidad presencial o en línea en todas las regiones del estado, lo cual genera una mayor oferta educativa en posgrado.

Se establecieron reuniones de colegiado al menos un día a la semana.

Mejoró el programa de tutoría (presencial y en línea).

Habilitaron aulas didácticas para la MEB y espacios para reuniones con mobiliario, computadora, proyector, internet y aire acondicionado.

Hay incremento en la bibliografía especializada.

Aplican las TIC para el trabajo académico y administrativo.

En algunas unidades se acondicionó el cubículo de los docentes.

Se ha mejorado el apoyo institucional entre las UPN's y autoridades la SEG para la realización de eventos académicos.

Cuentan con personal académico y administrativo para la atención en línea.

A manera de conclusiones

Con la MEB en Guerrero, el desarrollo de las unidades UPN es gradual pero firme; su creación constituye una opción de mejoramiento profesional de los maestros de educación básica en todas las regiones del estado. A un año de implementación, la cobertura del programa no es superior al uno por ciento, respecto al número de maestros que existen en Guerrero. Y aunque la deserción de alumnos en el programa es significativa, se mantiene el interés por ingresar a la MEB, principalmente en la modalidad presencial.

La generación, desarrollo y evaluación de proyectos de los alumnos para mejorar la práctica docente y los problemas educativos en las asignaturas de español, matemáticas, ciencias, tecnología, valores y gestión educativa, principalmente, muestran el claro compromiso de la UPN por contribuir en la mejora del aprendizaje y el aprovechamiento escolar. Con la creación de la MEB las unidades han mejorado la infraestructura de las instituciones y fortalecido las actividades de docencia, investigación, gestión y extensión educativa, así como los procesos administrativos.

Sugerencias. La creación de la MEB en Guerrero impulsa el desarrollo del posgrado y la participación de estudiantes, directivos, docentes y administrativos, en el mejoramiento de las funciones sustantivas de las unidades UPN, sin embargo, parece necesario redoblar los esfuerzos para atender los siguientes aspectos:

Incrementar la matrícula de la MEB (presencial y en línea).

Establecer programas de apoyo académico para prevenir la deserción tanto en la modalidad presencial como en línea.

Ofrecer especialidades diversas como segunda opción para concluir la MEB.

Impulsar programas de doctorado interinstitucionales.

Crear redes de intercambio académico y movilidad estudiantil.

Impulsar los programas de becas de estudio para estudiantes y docentes.
Incrementar la investigación científica para generar propuestas de innovación educativa y gestión escolar.
Signar convenios interinstitucionales para ofrecer programas de posgrado.
Establecer proyectos de investigación interinstitucional.
Realizar eventos académicos inter unidades UPN (semestrales y anuales).
Fortalecer la participación de docentes y alumnos de la MEB en eventos locales, estatales, nacionales e internacionales.
Realizar publicaciones en revistas arbitradas y libros con ISBN.
Crear la revista estatal de educación.
Incrementar la bibliografía especializada.
Que todos los docentes de la MEB cuenten con grado de doctor.
Conformar Cuerpos Académicos.
Contar con docentes con perfiles PROMEP.
Contar con investigadores en el SNI._
Registrar la MEB en el Padrón Nacional de Posgrado del CONACyT.
Certificar los procesos administrativos con la normas ISO.
Gestionar financiamiento federal y estatal para el desarrollo de proyectos y publicación de resultados.
Evaluar anualmente el desarrollo de la MEB y establecer el seguimiento de egresados como actividades que indiquen el impacto de los maestros en su desempeño profesional.
Establecer junto con las autoridades educativas un Programa de Desarrollo Interinstitucional con proyectos a corto, mediano y largo plazo.
Integrar con las autoridades educativas la Coordinación Estatal de Planeación y Evaluación Educativa de Unidades UPN.

Referencias

UPN (2009) Maestría en Educación Básica. Unidades UPN del DF. Documento base.
UPN (2009). Unidad 096. Especialidad: competencias profesionales para la práctica en la educación básica.
UPN 12C. Relación de proyectos de investigación y estadística de posgrado. Iguala, Gro.
UPN 12B (2012) Informe de actividades de la maestría en educación básica. Acapulco, Gro.
UPN 12A(2012) Reporte de proyectos y estadísticas de la MEB. Chilpancingo, Gro.

LA ARTICULACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEL ÚLTIMO MÓDULO DE LA MEB CON MIRAS A LA EFICIENCIA TERMINAL DE LOS MAESTRANTES EN LA UPN 153 ECATEPEC

Autoras:

Mtra. Alejandra Hernández Ruiz, alehera@prodigy.net.mx

Mtra. María Arcelia Torres Delgado, ar_torresd@hotmail.com

Mtra. Mercedes Carrasco Ramírez, mechitacarrasco@yahoo.com.mx

Docentes de la UPN Unidad 153 Ecatepec

RESUMEN

La ponencia que presentamos contiene la experiencia generada mediante la articulación teórico práctica de los tres bloques del último módulo de la especialidad de la Maestría en Educación Básica (MEB): Gestión y procesos organizacionales en educación básica. Tomamos como punto de partida que el modelo curricular de la MEB otorga 20 créditos para la eficiencia terminal, situación que obliga a los estudiantes a culminar su proceso formativo con la presentación del primer borrador de la tesis. De ahí que narremos nuestra experiencia a partir de los logros obtenidos, mismos que son reflejados tanto en las competencias desarrolladas por los maestrantes como por los exámenes profesionales próximos a realizarse en la Unidad UPN 153 Ecatepec, esto a un mes de su egreso.

Palabras clave: estrategia, evaluación, eficiencia terminal.

PONENCIA

La presente ponencia se apega al primer objetivo establecido en la I Reunión Nacional de la Maestría en Educación Básica que estipula *Realizar la evaluación y seguimiento curricular y de operación de la Maestría en Educación Básica: logros, retos y alternativas para su fortalecimiento*, corresponde a la mesa temática 2 *Análisis de la congruencia de los componentes curriculares -modelo curricular, competencias, contenidos, módulos, bloques,*

especializaciones, relación entre especialización y especialidades, situación de aprendizaje, evaluación y seguimiento del programa-

La UPN planteó en la Propuesta Curricular para el campo formativo Gestión y Procesos Organizacionales en Educación Básica (2010) que “los espacios educativos deben incorporar estrategias organizacionales orientadas a nuevos caminos que garanticen la cobertura, pertinencia y calidad de la educación a diferentes niveles” (p.3), las docentes que integramos el equipo de trabajo que atendió el tercer módulo *Evaluación de la intervención en el proceso de la gestión y organización de la EB*, diseñamos una estructura de trabajo coordinada, de tal suerte que permitiera la articulación de los contenidos curriculares y la puesta en práctica de éstos. Dicha estructura de trabajo consistió primero en diseñar la evaluación diagnóstica de los maestrantes que ingresaron a esta especialidad. Situación que nos mostró las habilidades y conocimientos de los alumnos con los que trabajaríamos, y en donde encontramos serios problemas en las competencias de comunicación oral y escrita, así como saberes mínimos al respecto de la Gestión, el modelo educativo basado en competencias, metodología de investigación, así como los elementos para diseñar y evaluar de propuestas de intervención.

El trabajo y los contenidos propios de cada módulo de esta especialidad a cubrir eran muchos y también era poco el tiempo para abarcarlos. Por ello, implementamos con los maestrantes un círculo de estudio con asistencia voluntaria en horario accesible, mismo que inició con diez alumnos, mismos que constituían la totalidad de alumnos inscritos en Gestión, y que terminó con solo ocho de ellos, debido a que los dos restantes no obtuvieron beca-comisión y debían permanecer en sus centros de trabajo.

La implementación del círculo de estudios nos permitió el desarrollo de competencias en los alumnos, tales como la comunicación escrita, la búsqueda y selección de información, así como el trabajo en equipo. Coincidimos en que estas constituían la base para comprender los contenidos a revisar en cada bloque del respectivo módulo y sobre todo necesitábamos desarrollar en ellos la capacidad de realizar lectura crítica y reflexiva.

Para organizar el trabajo, tomamos como eje el problema estructurador del módulo: “La relevancia política, normativa, técnica, ética y social de la evaluación para establecer los alcances efectivos de la estrategia de intervención en materia de gestión escolar” (p. 15). A

partir de éste atendimos tres aspectos fundamentales: revisión del diagnóstico; diseño y aplicación de la propuesta de intervención; y evaluación de la intervención.

El primer aspecto lo abordamos a partir de un diagnóstico psicopedagógico que realizaron los estudiantes en sus distintos espacios laborales. Dicho diagnóstico se basó en la idea referente a que existen dentro del entorno escolar una serie de sujetos o sistemas que influyen de manera directa en el alumno, éstos son la escuela, el profesor, la familia y el entorno (Bassedas et al., 1991, p. 51). En este sentido dimos un seguimiento puntual a dichos diagnósticos, desde la elección y construcción de técnicas e instrumentos, aplicación, levantamiento de datos e interpretación, lo cual derivó en la identificación de los diferentes problemas del orden observable. A partir de ellos cada estudiante realizó un ejercicio de problematización con base en lo que plantea Sánchez (1993), de ahí surgieron los problemas de investigación específicos de cada contexto dentro de la educación básica.

A partir de cada uno de los problemas identificados, cada maestrante delimitó y contextualizó su objeto de estudio. Reconocemos que respecto al tipo de método que los alumnos podían utilizar fue el de la investigación-acción como nos fue indicado por la Coordinadora de la MEB en nuestro plantel. Sin embargo, después de revisar varios de los textos de investigación cualitativa y metodología de la investigación, nuestros alumnos optaron por emplear la modalidad de la investigación-acción participativa. Tal decisión surgió a partir de que la mayoría de ellos -9 de 10- tenían beca-comisión, aspecto que los distanció de su espacio laboral y que en su momento representó un problema para la realización del diagnóstico y la implementación de la propuesta de intervención. Razón por la que optaron por este tipo de método de investigación y en esa modalidad. Pertinente es mencionar, que la contextualización del objeto de estudio la realizaron a partir de la Gestión Escolar. Ello, para dar cumplimiento al objetivo general de la especialización *Gestión y procesos organizacionales en Educación Básica*, que es “brindar una formación integral en gestión educativa que logre articular analíticamente las necesidades de cambio organizacional, acorde a los planteamientos derivados de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), con las expectativas o aspiraciones de los distintos actores involucrados en el ejercicio educativo. (UPN, 2010, p. 11).

A partir de lo anterior es que para el diseño de la propuesta de intervención revisamos diferentes autores como Diéguez, Guardiola, Gascón y Pestana (2002); Sarramona, Vázquez y Colom (1998) entre otros. Para el modelo de intervención de la misma tomamos como base la

sugerencia de Sanchíz (2009). Para la planeación por competencias recuperamos las sugerencias de Cázares y Cuevas (2007). La propuesta de intervención la realizamos a partir del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), por ser este el modelo educativo propio de la MEB y porque es lo que permea a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

En relación a la evaluación de la propuesta, primero consideramos que ésta constituye un instrumento necesario para identificar los alcances, insuficiencias y áreas de oportunidad en las que está envuelta la gestión institucional en materia educativa. Su importancia reside en lograr constituirse en una *actividad reflexiva sobre la acción* basada en procedimientos sistemáticos de obtención, análisis e interpretación de la información con el fin de emitir consideraciones valorativas sobre un plan, programa o proyecto particular que conduzcan a la toma de decisiones para perfeccionar la acción futura (UPN, 2010, p. 10).

La experiencia que es de nuestro interés mostrar alude específicamente al último módulo de la especialidad en Gestión. Este módulo fue determinante en la construcción de los trabajos terminales de los maestrantes. Supimos aprovechar los vacíos en la estructura curricular de la Especialidad en gestión, tales como que en los dos últimos módulos no contábamos con los procesos de aprendizaje; los elementos de evaluación; y, la bibliografía básica. Aunado a ello, un par de días antes de que iniciáramos actividades con el grupo, nos informaron que la estructura de los bloques y sus respectivos contenidos había cambiado, por lo que el tiempo para hacer modificaciones a nuestras planeaciones era insuficiente. Así decidimos iniciar las sesiones. Para lo cual, enlazamos las actividades de tal forma que las tres responsables de bloque aportamos elementos para estructurar el producto final, el cual fue gran parte del trabajo recepcional.

La estrategia. Articulación de los bloques

La docente responsable del bloque 1 Evaluación y gestión en el ámbito educativo, cuya competencia específica era “Identifica los enfoques conceptuales y los principios estratégicos de la evaluación a fin de establecer ejes valorativos pertinentes en su propuesta de intervención” (p. 21), tuvo las siguientes responsabilidades: vigilancia del diseño y aplicación de la programación de actividades; revisión de la coherencia entre todos los componentes de la planeación por sesión -competencias a desarrollar, recursos, metodología didáctica, tiempo, evidencias-.

En cuanto a la docente encargada del bloque 2, Políticas de evaluación y gestión institucional, que plantea la competencia específica de “Considera las propuestas internacionales y nacionales acerca de la evaluación institucional en materia de gestión educativa” (p. 21), asumió la responsabilidad de revisar tanto el diseño del proyecto de intervención, como la relación adecuada entre sus elementos -denominación, naturaleza, destinatarios, marco teórico etc.-; además, en su momento verificó que los estudiantes realizaran la evaluación de la planificación antes de la aplicación de la propuesta.

Por último, la docente encargada del bloque 3 *La evaluación de la gestión escolar*, trabajo desde la competencia específica “Establece los procedimientos metodológicos para atender la evaluación de la problemática específica” (p. 21), y fue la responsable de diseñar y vigilar la propuesta de evaluación del proyecto de intervención. Esta propuesta integró la evaluación del contexto, de las necesidades, de los sujetos, procesos y productos.

Esta articulación nos permitió a las docentes del módulo orquestar todos los elementos del producto final. Asimismo, coadyuvó a que los maestrantes tuvieran claridad en al menos dos aspectos: lo que implicaba una propuesta de intervención y un cambio en su práctica docente, así como en los capítulos que integrarían su trabajo de tesis.

Al desarrollar un trabajo de equipo y con la intención de conformar un cuerpo colegiado, como docentes determinamos solicitar el mismo producto para los tres bloques, el cual consistió en tres de los capítulos que conformarían gran parte del trabajo recepcional. Un capítulo correspondiente al diagnóstico, otro relacionado con la contextualización del objeto de estudio desde la gestión escolar y un tercero correspondiente al proyecto de intervención. El que los maestrantes realizaran a lo largo del trimestre la aplicación de la propuesta, la evaluación y el producto final, derivó en que al concluir sus estudios, contaran con avances significativos en sus trabajos recepcionales. De esta manera, el 30% de ellos terminó el trimestre con su tesis y estuvo en condiciones de ingresarlo a la Comisión de Titulación para su revisión y dictaminación.

Consideraciones finales

Consideramos que más allá de enfatizar las carencias en la estructura curricular de la Especialidad en Gestión y procesos organizacionales en educación básica, así como las

imprecisiones en la implementación por parte los agentes externos a la Unidad 153 Ecatepec, decidimos aprovecharlas y convertir las debilidades en fortalezas. Reconocemos que implementamos otras estrategias para los alumnos que mostraron fuertes carencias y poca disposición para solventarlas. Sin embargo, creemos que la forma en que articulamos lo teórico y lo práctico nos llevó a tener los resultados esperados. A la fecha se han realizado tres revisiones de los trabajos terminales de maestrantes de esta especialidad, las cuales fueron aprobadas y estamos en espera de que sean programadas las fechas de los exámenes para obtener el grado. Además, pretendemos que cinco estudiantes más concluyan sus trabajos antes del mes de diciembre de este año. Aclaremos que el grupo estaba integrado por diez estudiantes, por lo que de lograrse lo antes indicado, en diciembre tendríamos un porcentaje del 80% en la eficiencia terminal en esta especialidad.

Referencias

- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Olivan, M., Planas, M., Rossell, M & Vilella, M. (1991), *Investigación Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. México: Paidós.
- Cázares, L. & Cuevas (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Diéguez, A., De los Reyes, M. C., Guardiola, M. P., Gascón, N. & Pestana F. Antonio De Almeida (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles educativos.
- Sanchíz, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona, España: Ariel.
- UPN. (2010). *Programa de Maestría en Educación Básica. Propuesta curricular para el campo formativo gestión y procesos organizacionales en educación básica*. México: UPN.

Análisis del diseño curricular de una muestra posgrados en Educación que se ofertan en el DF y retos que plantea para la MEB de la UPN

Karina Rodríguez Cortés
Margarita Berenice Gutiérrez Hernández
Wenceslao Sergio Jardón Hernández

Docentes de la unidad 095 de la UPN

Resumen

En el análisis de una muestra de Maestrías en Educación que se imparten en el Distrito Federal (DF), es básico asumir una postura colectiva “tomando solidariamente riesgos razonables”. El objetivo de la presente ponencia es: analizar los consensos regionales creados en torno al tema de competencias en los posgrados de educación y ubicar los puntos críticos que plantean para la Maestría en Educación Básica diseñada por la Coordinación de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Con fines de exposición del contenido, en un primer apartado presentamos los consensos generados en torno a la definición de competencias teniendo como punto de partida los Proyectos Tuning; en un segundo, ubicamos las competencias genéricas y específicas seleccionadas para el pregrado y posgrado en el campo de la educación, y en el tercer apartado, analizamos el posible impacto de los consensos de Tuning en 13 Maestrías relacionadas con educación que se imparten en el DF. Para concluir el trabajo, integramos un conjunto de retos que lo anterior plantea a la Maestría en Educación Básica.

Palabras clave

Competencias docentes, Competencias genéricas y Competencias específicas en educación.

El punto de partida: Tuning Europa y Tuning América Latina

El enfoque de formación en competencias constituye una tendencia que se articula en torno a recomendaciones de política educativa a nivel internacional. Los cuatro ejes de actuación tienen como propósitos lograr un acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo. Aunque el término toma fuerza en los años setenta del siglo pasado, no es sino hasta los años noventa cuando el término de “competencia” comienza a ganar terreno de forma generalizada y progresivamente se gesta un consenso (no exento de polémicas) en torno a su pertinencia y aportes. Aparece como agotamiento del modelo lineal ciencia-tecnología y como una respuesta a la modificación en los contenidos de los empleos del mercado laboral (CIDEA, 1999:19).

En la Unión Europea el Proyecto Tuning⁶ se articuló en torno a una serie de objetivos de la “Declaración de Bolonia de 1999” para el sector de educación superior, donde se reconoce que los nuevos procesos formativos basados en competencias, constituyen en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad u ocupabilidad. El Proyecto Tuning-Europa a la fecha aglutina a 25 países y aproximadamente 135 universidades, muestra gran avance en los siguientes aspectos: en la construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); sistema general de reconocimiento y validación de títulos y diplomas; la generación de perfiles ocupacionales y la Cartilla o pasaporte de competencias.

En lo que respecta a nuestra realidad nacional, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior informó, que a partir del 2005 inició su participación en el Proyecto Tuning – América Latina, el cual surge como una iniciativa de varias universidades en el marco de la *IV Reunión de Seguimiento del Espacios Común de Enseñanza superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe* (UEALC) que tuvo lugar en octubre de 2004. Quedó conformado por 18 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En cada país participante se ha establecido un Centro Nacional Tuning, México la representación y responsabilidad quedó bajo la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. La organización regional está integrada por un Comité de Gestión, 18 Centros Nacionales Tuning y 12 grupos de trabajo los cuales representan a las profesiones que quedaron inscritas, cabe señalar que en su etapa inicial arrancó con 4 profesiones: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. A inicios de 1996 se incluyeron 8 profesiones más en cumplimiento de los acuerdos tomados.

Entre los compromisos asumidos por los participantes de dicho proyecto, se acordaron las siguientes acciones: elaborar un documento que explique cómo pueden trasladarse tales competencias a los programas de estudio, un diagnóstico general de la educación superior en América Latina y un reporte de las redes temáticas que operan entre las universidades latinoamericanas y europeas (ANUIES, Septiembre, 2005:13). Con ello, funcionarios de la SEP y de la ANUIES, así como los participantes pretenden ubicar la experiencia adquirida por Europa en la conformación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y la

⁶ Se recomienda entrar a la siguiente dirección, ya que incluye información detallada del proyecto referido:
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

convergencia de titulaciones o carreras. Inicialmente quedó integrado por 62 universidades de América Latina, sumándose 120, con lo que a la fecha suman 182 las instituciones que están participando en el proyecto.

En todas las carreras, dos son los términos que en el tema de competencias han pasado por el consenso regional de 182 Universidades de América Latina y 18 Centros Nacionales Tuning: competencias genéricas (integradas por las instrumentales, interpersonales y sistemáticas) y competencias específicas. Las primeras están definidas como la base común de la profesión o las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas; y las segundas, como la base particular de ejercicio profesional, vinculadas a condiciones específicas de ejecución. En tanto que, el concepto de competencia, es caracterizado de la siguiente manera: procesos de actuación frente actividades y problemas de un determinado contexto, integrando actitudes, conocimientos y capacidades, y teniendo como base la excelencia en lo que se hace, con base en criterios de idoneidad establecidos de forma pública.

Competencias específicas en educación

De cada una de las carreras se realizó una consulta para la integración del Proyecto Tuning Europa, en el caso de educación fueron entrevistados sobre competencias genéricas: 418 académicos, 312 empleadores, 1 755 estudiantes y 1471 graduados. La consulta se realizó a 3.956 personas vinculadas directamente a la disciplina de educación, durante los últimos meses del 2004 y comienzos del 2005 (véase anexo1). La entrevista giró entorno a las competencias de mayor y de menor importancia. Las consideradas como las más importantes fueron: 1. Conocimiento sobre el área de estudio (V04), 2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (V01), 3. Capacidad de comunicación oral y escrita (V06), 4. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (V02), 5. Compromiso con la calidad (V27), 6. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (V10), y 7. Compromiso ético (V26). Las competencias de menor importancia fueron: 1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (V07) y 2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (V23).

La consulta también solicitó a las personas encuestadas que se pronunciaran sobre el nivel de realización de las competencias, en los ámbitos laboral y académico. Con base en los resultados, las de mayor realización fueron: 1. Conocimiento de área de estudio y la profesión (V04) y 2. Capacidad para trabajar en equipo (V17). Interesa destacar que la segunda no apareció entre las siete competencias más importantes, pero sí fue considerada en la realización. Lo anterior tendría que replantear la pertinencia de ser incluida en la formación de los estudiantes de la disciplina de educación.

Las competencias de menor logro en la realización en los ámbitos laboral y académico, en correspondencia con las de menor importancia, fueron: 1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma, y 2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales; y se agregó, 3. Habilidad en el uso de tecnologías (V08). Es importante destacar que este resultado contrasta con las valoraciones realizadas en los países de Europa, para los cuales, las tres competencias son valoradas como muy importantes. También en un bajo nivel de realización, tanto académicos como empleadores coincidieron en valorar a las competencias de: 1. Responsabilidad social (V05), y 2. Capacidad para gestionar y formular proyectos (V25).

En un nivel intermedio de realización fueron identificadas: 1. Capacidad creativa (V14), 2. Habilidad para trabajar en forma autónoma (V24), 3. Capacidad para tomar decisiones (V16), 4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes (V19), 5. Capacidad para actuar en

nuevas situaciones (V13), 6. Compromiso con su medio sociocultural (V21), 7. Capacidad para organizar y planificar el tiempo (V03), y 8. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica. Paradójicamente, la conclusión a la que se llega en el documento es que “hay un menor nivel de realización de las competencias de tipo sistémica e interpersonal” (Tuning, 2006:82).

En cuanto a las competencias específicas, en la ciudad de Costa Rica, del 22 al 26 de febrero de 2006, se realizó la *Tercera Reunión General del Proyecto Tuning – América Latina*, con la participación de representantes del área de educación de 14 países de América Latina⁷, se analizaron los resultados de la consulta latinoamericana aplicada a graduados y académicos sobre competencias específicas. El análisis considera las dimensiones de importancia⁸ y realización⁹. Participaron un total de 1540 personas: 876 académicos y 664 graduados: “se excluyeron los estudiantes y los empleadores dada la consistencia estadística que mostraron las respuestas entre graduados y estudiantes y entre académicos y empleadores” (Tuning, 2006:108). A continuación se presentan las competencias específicas más y menos importantes:

Competencias específicas más y menos importantes

Mas importantes			Menos importantes		
Competencia	Media	Desv. Estándar	Competencia	Media	Desv. Estándar
V02 Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad	3.797	0.050	V26 Interactúa socialmente y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo	3.437	0.054
V11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos	3.770	0.04	V08 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos	3.427	0.078
V19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo	3.767	0.047	V24 Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica	3.366 0.076	
V01 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas	3.699	0.04	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación	3.327	0.058
V03 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza aprendizaje según contextos	3.638	0.052	V06 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas	3.316	0.071
V10 Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos	3.614	0.064	V13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades educativas especiales	3.216	0.070

Fuente: elaborado con base en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

Una conclusión importante derivada del análisis es que “las competencias específicas más importantes hacen referencia a aquellas habilidades requeridas para el ejercicio profesional y disciplinar, y de aplicación de aula o institucional; y que las menos importantes se refieren a aquellas de proyección social o comunitaria y en relación con aspectos históricos y culturales” (Tuning, 2006:110). Nuevamente, en coincidencia con las genéricas el trabajo grupal no es

⁷ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

⁸ La importancia hace referencia a la valoración que le asigna cada encuestado a la competencia en el ejercicio de su profesión.

⁹ La realización hace referencia al nivel en que se cree que la competencia ha sido desarrollada durante los estudios en la Universidad.

considerado como importante, cuando uno de los retos en la formación humana en el sentido amplio de la palabra, es construir una cultura que no privilegie el individualismo que sostiene al sistema capitalista de producción económica y social.

Análisis de las competencias que sería factible incorporar a los posgrados

En el Distrito Federal de 13 instituciones que ofrecen Maestrías relacionadas con educación: cuatro en Educación, una en Ciencias en Especialidad de Investigaciones Educativas, una en Investigación y Desarrollo de la Educación, una en Ciencias de la Educación, una en Educación Superior, una en Desarrollo y Planeación de la Educación, una en Docencia para la Educación Superior, dos en Pedagogía, una en Pedagogía Universitaria, y una en Desarrollo Educativo Escolarizada (véase Anexo 2). Las maestrías relacionadas con Educación y Ciencias de la Educación orientan sus objetivos hacia la docencia, la investigación, la planeación, la evaluación, y la gestión; entre éstos se encuentran:

Formar profesionales capaces de realizar diagnósticos, de formular y llevar a efecto proyectos de investigación y de planeación educativa de manera individual o como integrantes de equipos interdisciplinarios y de proponer alternativas de solución a los problemas educativos del país.

Favorecer el análisis de la situación sociopolítica actual de la educación en los contextos regional y nacional, ubicándola en la realidad mundial.

Desarrollar los conocimientos necesarios para la planeación e implementación estrategias innovadoras de desarrollo de habilidades metacognitivas en diversos escenarios educativos.

Promover la aplicación de estrategias de carácter prospectivo para el diseño e implementación de propuestas de intervención y gestión educativa, promoviendo alternativas que impacten en el desarrollo de los grupos con los que interactúa en su ámbito de trabajo.

Desarrollar habilidades de evaluación del proceso educativo a través de la elaboración de propuestas innovadoras que le permitan incidir integralmente en la práctica educativa que desempeña.

Reunir y desarrollar actividades profesionales como resultado de una apropiación y acumulación de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que permitan la calidad de la educación en la docencia universitaria, en la gestión educativa, en la planeación y desarrollo de la educación y la investigación y la investigación educativa para lograr óptimos resultados en la administración, organización, supervisión coordinación, investigación, gestión y evaluación de las acciones educativas inherentes al área en que se desempeña, en un mercado que se significa en Instituciones de Educación Superior, Colegios, Asociaciones, Fundaciones Educativas, Centros e Institutos de Investigación.

Uno de los ejes que definen a dos maestrías desde su nombre, es la investigación. Éstas son: Ciencias en Especialidad de Investigaciones Educativas, e Investigación y Desarrollo de la Educación que tienen como objetivos:

Dar una formación inicial que permita a sus egresados contribuir a la elaboración de este conocimiento de aportes teóricos y metodológicos de diversas disciplinas, en particular de la psicología, la lingüística, la sociología, la pedagogía, la historia y la antropología; mediante el análisis crítico y la investigación de los procesos educativos.

Formar especialistas capaces de contribuir a interpretar y diseñar alternativas de solución a los problemas educativos de México y América Latina, especialmente los que afectan a los sectores sociales menos favorecidos.

Las maestrías en Pedagogía y Pedagogía Universitaria plantean objetivos vinculados a la docencia y la investigación; sus objetivos son

Formación ampliada y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
 Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
 Dotar al estudiante de los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

La maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación tiene como objetivos:

Formar profesionales que investiguen la problemática educativa en el México contemporáneo y su relación con los sectores social, productivo, político, administrativo y cultural.
 Preparar planificadores que, sobre la base de la investigación y sus resultados, diseñen y pongan en marcha modelos de desarrollo educativo a nivel institucional, regional y/o nacional.
 Formar especialistas que profundicen sus conocimientos en el sector educativo en sus diversas modalidades y contribuyan a la solución de sus problemas.

Formar profesionales capaces de vincular teorías y métodos en el análisis de los procesos educativos en relación con los demás procesos sociales y que dominen los aspectos estadísticos necesarios para el tratamiento de problemas relacionados con la planeación de la educación. Las maestrías relacionadas con educación y ciencias de la educación en 13 universidades del Distrito Federal, orientan sus objetivos hacia: la investigación, la docencia, la planeación, la gestión y la evaluación. En un ejercicio de análisis comparativo

La investigación	Genérica sistémica V09
La docencia	Específicas 15 de la UE
La planeación	Específicas V01, V03
	Genérica Instrumental V03

Retos para la Maestría en Educación Básica

De lo expuesto podemos observar que el diseño curricular de la Maestría en Educación Básica que se imparte en las Unidades de la UPN, indistintamente integra competencias genéricas de educación y competencias específicas de docencia:

Cruce de Módulos y bloques de la MEB con referencias sobre profesionalización de competencias docentes

Comisión Europea (1999)	Philippe Perrenoud (1999)	Miguel Zabalza (2003)	Módulos y Bloques de la MEB en el primer año
Compromiso con el progreso y logros de los educandos.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Tutorizar	M 1 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica I
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Diseñar la metodología y organizar las actividades	M2 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas

Capacidad para responder a las diversas necesidades de los educandos	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Comunicarse-relacionarse con los alumnos	para la Educación Básica II M3 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica III
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Informar e implicar a los padres		
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y preparar contenidos profesionales	M 1 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica I M2 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica II M3 B2 La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica III
Capacidad para ajustar o adecuar el plan de estudios (currículum) a contextos educativos específicos.		Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos		Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).	
Capacidad para evaluar o determinar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos.		Evaluar	
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad.			
	Participar en la gestión de la escuela.		
Capacidad de hacer uso del e-learning (aprendizaje electrónico) y de integrarlo en los ambientes de aprendizaje.	Utilizar nuevas tecnologías.	Manejo de nuevas tecnologías	
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Gestionar la propia formación.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	M1 B1 Práctica docente y RIEB M2 B1 Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica II M3 B1 Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica III
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo.			
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas	Trabajar en equipo.	Identificarse con la institución y trabajar en equipo	M1 B3 El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención I M2 B3 El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención II M3 B3 El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención III
Capacidad para crear un clima conducente al aprendizaje			
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.		

Fuente: elaborado propia con base en Comisión Europea (2006). ALFA – Tuning América Latina, Bélgica. . [En línea], Perrenoud, Philippe (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica; Sabalza, Miguel. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional; y diseño curricular de la MEB.

De lo anterior desprendemos los siguientes retos para la operación de la Maestría en Educación Básica:

El reconocimiento de la inflación conceptual de las competencias genéricas para educación y específicas para docencia. Los consensos de los Proyectos Tuning Europa y América Latina, plantean la necesidad de convocar a un ejercicio que competa exclusivamente a diseños curriculares relacionados con Maestría en el campo de la educación en el nivel educativo. La operación del diseño curricular de la MEB en dos modalidades: presencial y *e-learning*, dado que por las características profesionales de los alumnos, éstos prefieren la segunda modalidad, ya que se adapta más a los tiempos laborales y personales que generalmente los docentes tenemos excedidos.

La Generación de metodológicas de aprendizaje que medien el desarrollo y la evaluación de las competencias (pertinencia) en la implementación de currículos flexibles (equidad).

La formación y capacitación de profesores que medien el proceso de aprendizaje en ambas modalidades, pero sobretodo en *e-learning*.

La integración de evidencias por Especialización que estén orientadas a la integración de la tesis para la obtención del grado de Maestría.

Podemos concluir, que en el diseño curricular de la MEB el tema de competencias docentes puede ser incorporado sin mucho problema, como se demuestra en el tercer apartado de la ponencia. La problemática principal se encuentra en *la acción* de los profesores. Como Perrenoud (1999) destaca es repetición, con variaciones menores que no nos obligan cada día a inventar respuestas nuevas. En este sentido, una postura y una práctica reflexivas en la medicación de los aprendizajes de la MEB debería tener como objetivo: *regular la acción*, motivo por el cual no existe ninguna razón en la parte menos consciente del *habitus*.

También en coincidencia con Perrenoud, para adaptar *la acción a lo que tiene de trivial*, es básico concienciar lo que tiene de *trivial*, porque ésta es la base de lo que pone en marcha los *esquemas* creados, dado que no existe práctica reflexiva sin el diálogo con el “inconsciente práctico”, pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo sobre la parte menos consciente del propio *habitus* “no es en absoluto fácil”, pero es una de las formas que pensamos puede orientar *la ruptura del habitus* del *homo academicus*, el caso contrario, es la entrada a una cultura de mayor acento en la individualidad del trabajo académico.

Caminos sin terminar y voces docentes. La experiencia de una especialidad

Pensamiento y vida a través de la palabra.
(Ricardo Pérez Córdoba, Unidad 094 D.F. Centro)

Resumen

Se valora la pertinencia de los dos ejes que dan contenido a la Especialidad de Enseñanza de Lengua y Recreación Literaria, los aportes, la voz de quienes como estudiantes participan al trabajar con Pedagogía por proyecto y documentar su experiencia, los ajustes que sobre la marcha se han ido realizando y las respuestas que ha dado a la RIEB.

¿Cómo nace un proyecto basado en la supervivencia, en la necesidad de mostrar que existe una personalidad propia? Nace como diría Gabriel García Márquez, como el agua, irradia como la luz, atraviesa rendijas y vence obstáculos. Así se dieron paso los esfuerzos empeñados de diversos grupos de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional al ser convocados por el director de Unidades, Adalberto García Rangel, para realizar un proyecto ambicioso: el diseño de una maestría para maestros de educación básica del Distrito Federal que respondiera, nos comunicó, a dos fines. Uno, recuperar el origen de la universidad: dar atención de actualización y el segundo, mantener en vida a las seis Unidades UPN D.F., como son conocidas las unidades que están fuera de la Unidad Ajusco. Planteado así, para quienes asistimos a esa reunión, fue cuestión de vida o muerte de nuestras unidades.

La experiencia ha sido gratificante, llena de aprendizajes, de ires y venires de ideas y de académicos en la búsqueda de información, de fuentes, de construcciones y deconstrucciones, de acuerdos y desacuerdos, de coincidencias y discrepancias, de días y noches en reuniones agotadoras y agobiantes buscando cumplir con el cometido en los tiempos acordados. De trabajar para encontrar la creación de significados mediante un trabajo colaborativo. En la voz K. J. Gergen y M. Gergen (2011), de realizar la construcción social de un proyecto sencillo, que ahora adquiere mayor validez por ser una creación compartida. Al paso del tiempo, se ha ido enriqueciendo con las miradas de varios colegiados, que la han puesto en práctica, encontrando variantes para aplicarla en sus estados y han dejado su gran pequeño granito de arena. La convivencia pedagógica con las unidades UPN que hemos estado cercanos ha ejercido su influencia.

Cuando llegó el momento de definir sobre el hecho de que dos especializaciones formarían la maestría, Angélica Robles de la Unidad 095 y yo, de la Unidad 094, nos emocionamos, pues eso nos permitiría tratar de cruzar dos concepciones, una de investigación y la otra, didáctica,

la cuales no se quedaban en la teoría, sino que ya estaban probadas, vigentes y en constante evaluación al estarse aplicando en diversos rincones de México. El desafío era llevarlas a cabo en un ambiente escolarizado y con limitantes curriculares, institucionales, sociales y políticas.

La primera línea, de carácter metodológico, permitiría dar a conocer la práctica docente a flor de piel, daba lugar a escuchar la voz propia del profesorado, de los estudiantes, de los padres, de la comunidad. Es sin duda, además de un camino metodológico cualitativo, una estrategia de formación para los docentes, donde también nosotras nos veíamos incluidas. La otra, de orden pedagógico, ofrece un planteamiento didáctico para la lengua y mira el aprendizaje como una estrategia de formación para los estudiantes donde van teniendo dominio sobre sus actividades al amparo de una vida cooperativa estimulante y de trabajo conjunto donde su personalidad se va haciendo sólida, flexible y sobre todo solidaria, que desde luego fortalece el proceso de enseñanza de los docentes.

Más sabe el diablo por viejo

Angélica y yo nos enfrentábamos un reto, así que pensamos en que nuestro apoyo, para cumplir lo demandado, era lo que nos compartían y lo aprendido al lado de quienes, a lo largo de poco más de 20 años, han buscado generar espacios de investigación y de formación para incidir en la práctica docente y que desde luego repercutieran en los estudiantes que atienden. La participación en el seminario impulsado por varios académicos de Ajusco, entre los cuales están quienes no han desistido de buscar caminos de investigación, de propuestas pedagógicas, de formación docente y que ahora impulsaban un núcleo más de trabajo que a nosotras nos permitía fortalecer nuestra formación: Carmen Ruiz Nakazone y Roberto Pulido Ochoa.

Las alternativas de investigación y las propuestas pedagógicas para incidir en la enseñanza de la lengua, que a lo largo de varios años han generado estos investigadores siempre en conjunto con otros y con docentes frente a grupo, no han sido pocas. En el ámbito nacional, el trabajo realizado con los docentes de Oaxaca y del área metropolitana del D.F., entre otros, es realizado en estos últimos años a través de redes y nodos. La incursión en estos espacios ha representado nutrirme de experiencias más frescas, reaprender un abanico de múltiples saberes, establecer una convivencia académica reflexiva más continua y resignificar diversos aprendizajes que como vasos comunicantes entran y salen de mi vida.

Para atender el desafío notamos que el seminario de autoformación, en que estamos inmersas, volvía a dar frutos y esos frutos podrían ser compartidos con otras y otros profesores y más aún ante planteamiento institucional del trabajo por proyectos sería menos complicado

que los docentes retomaran la propuesta. Sabíamos que enfrentaríamos problemas de concepción de la currículum, para la autoridad la decisión sobre él, es del maestro; los chicos no saben nada, el poder es del docente, éste sabe qué tienen que hacer los alumnos porque es quien conoce el programa. Es cierto, el docente debe saber, pero las acciones las realizan los niños, los jóvenes, lo importante es que ellos se involucren. Por tales motivos pueden proponer, decidir, gestionar y evaluar junto con su maestro (a) lo que deseen realizar y las tareas en que se vean involucrados.

El impulso que se ha dado a *Pedagogía por Proyectos* en los diplomados, especializaciones, talleres y cursos considera en todo momento las *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, punto que propone situaciones como la reorganización de las aulas, el crear rincones como producto mismo de las actividades desarrolladas, utilizar paredes y textualizarlas con los textos de la propia vida escolar y en función del proyecto que se viva --sin necesariamente elegir los “mejores”--, crear la pared de la metacognición o de las sistematizaciones¹⁰, así como el desarrollo de proyectos con base en una planeación donde los niños toman participación y se les estimula hacia una vida cooperativa bajo el fin de lograr un ambiente grato, alentador, con ganas de convivir y aprender y que favoreciera la autodisciplina¹¹. El diplomado nacional de 2008, LEO¹², la memoria que surge en un evento del 2009, la Especialización de *La Enseñanza de la lengua en educación primaria* da cuenta de ello.

La organización en redes, el ánimo de los profesores de banquillo, como se dice, del Distrito Federal de la Red Metropolitana de la Lengua, la red LEO, la red de Monclova, y diversos colectivos organizamos un encuentro que recordara y simbolizara los inicios del proyecto semillero que ha luchado por sobrevivir ante todo embate y en donde las y los docentes-estudiantes de la MEB se incorporaron en 2011, con la presentación de los avances de sus proyectos: *A veinte años del Proyecto PILEC. Primer Encuentro Internacional de Lenguaje por la Transformación de la escuela y la comunidad. Por una Pedagogía por proyectos*, en la Cd. de Oaxaca. Las más recientes incursiones son el Diplomado directo *La Enseñanza de la*

¹⁰ Son textos significativos que los mismos niños construyen y que de forma cotidiana consultan como referentes, no sólo estarán en el espacio acordado en la pared, sino en sus cuadernos, en la biblioteca, en los rincones, etc.

¹¹ Diplomado La Enseñanza del Español en la Escuela Primaria. Pág. 79. Programa de Formación continua de los docentes de Educación Primaria en la enseñanza del Español y las Matemáticas

¹² Memoria en dos tomos que surge como producto de las aportaciones del VII Seminario Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje. X Encuentro Nacional de maestros por el fomento a lectura y producción de textos en la educación básica.

lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación Básica, tanto en Oaxaca, como con profesores del D.F. cuyo encuentro, donde se darán a conocer los proyectos a través de la documentación narrativa, se llevó en dos etapas, los primeros días de junio, finales de julio y principio de agosto; y el taller de *PpP* en una experiencia inédita con un sector donde participaron 450 profesores con los cuales se realizará un seguimiento anual.

Es relevante decir que la semilla de formación docente, enseñanza y aprendizaje de la lengua bajo la mirada crítica de *PpP* comienza a crecer en 1994 con la experiencia de Chile, dando lugar a diversas redes de maestros como una alternativa para hacer investigación en el campo educativo y la intervención pedagógica, útiles para reflexionar sobre las prácticas y para modificarlas. Hoy sabemos que se aplica, no sólo en Chile sino también en Brasil, Argentina, Colombia y, desde luego México.

Cobra importancia saber que la apertura con que podemos ver *PpP* es manifiesta por la propia Jolibert: -- *Esta propuesta pedagógica como ustedes le llaman, puede ser enriquecida desde sus propios contextos, no tiene que ser aplicada tal cual. En cada país o lugar donde ha sido retomada ha adquirido sus propios matices, sus propias formas de acuerdo a sus necesidades. Lo importante es que los niños sean el centro de nuestras acciones, que ellos aprendan y vivan una vida democrática y cooperativa, que ellos tomen en sus manos la construcción de su poder al leer y escribir.*

Es importante señalar y destacar que intentamos caminar al lado de la vida docente, no para cuestionarla, sino para acompañarlos en su mejora. Estos dos ejes, uno teórico-didáctico basado en un enfoque constructivista con una fuerte carga sociocultural, y el otro, como forma de acercamiento y comprensión hacia la comunidad docente y bajo la búsqueda de relaciones horizontales se conjugan en la teoría y la práctica. El primer eje, reafirmo, atiende las cuestiones pedagógicas y didácticas a través de *Pedagogía por Proyectos*, y el segundo, se dirige a documentar la experiencia ocupando elementos del enfoque metodológico de investigación narrativa-biográfica considerando a sus teóricos Antonio Bolívar, Fernández y Domínguez y Daniel Suárez, Lili Ochoa, Paula Dávila, entre otros.

Si bien se requiere que los docentes que ingresen a esta especialidad conozcan y hayan puesto en práctica el trabajo con proyectos, si se deja claro que no se trabaja bajo esa perspectiva, éste es el antecedente, los conocimientos previos si así los tuvieran los docentes para poner en marcha los principios de *Pedagogía por Proyectos*. Esta propuesta pedagógica es concebida por sus creadores como una estrategia de formación tanto para los estudiantes como para el docente y apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Josette Jolibert et al, 2003). Se trata de formar

niños y jóvenes lectores-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos, que sean capaces de actuar, reaccionar o de hacer actuar ante lo que expresan en lo oral y en los diversos tipos de escritos, a través de proyectos construidos conjuntamente con sus maestros.

El otro eje y el otro espacio

Con la *documentación narrativa* se da a conocer lo que el docente hace junto con los estudiantes, desde sus propias voces y resignificando su práctica. De ahí que las experiencias, originadas bajo la intervención, asuman esta forma de hacer investigación.

La relevancia pedagógica de la documentación narrativa-biográfica se fundamenta en la reconstrucción narrativa de las experiencias docentes basadas en la formulación de problemas pedagógicos, en el ensayo de sus reflexiones pedagógicas interrogando dichos problemas, su origen, su desarrollo y en su caso, la solución que buscan con su intervención.

Al reconstruir con la narrativa las estrategias pedagógicas y didácticas planteadas, se recrea la imagen pedagógica del mundo docente con sus ires y venires de todos los días, cotidianos, que en ese quehacer, dan sabor a la vida y, cuyas relaciones, generan una microsociedad y un escenario comunicativo para muchos desconocidos y sin importancia, pero que define las situaciones vividas. Presenta, en otras palabras lo que no se dice y/o lo que no puede decirse en el campo del saber, y en los caminos pedagógicos a que da lugar. Ser a la vez, voces que cuentan y voces que interpretan.

Nuestros docentes-estudiantes, tanto de la primera como de la segunda generación, han participado en diversos eventos y encuentros dando a conocer sus avances según sus posibilidades.

También se ha buscado la formación de los docentes-estudiantes desde un espacio más abierto, y en donde algunos de los alumnos de la maestría se encuentran: el campo de las redes. Nuestra guía internacional es la *Red internacional de lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad*; en México, la *Red de Lenguajes para la Transformación de la Escuela y la Comunidad*, la cual incluye a los nodos de Monclova, Chih., Oaxaca, Distrito Federal y colectivos en Zacatecas, Yucatán y Colima, entre otros que se están constituyendo.

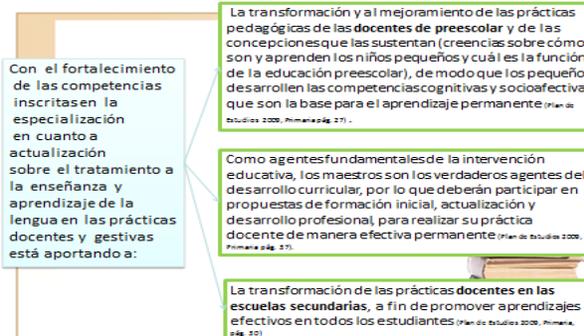
Los cambios

De forma específica la especialidad *La Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria* se ha ido nutriendo con diversas aportaciones durante su propio proceso. En primer término su nacimiento fue de forma lineal, un módulo tras otro y dirigida, como ya he mencionado, ha docentes del D.F. Posteriormente, al saber la decisión institucional de que habría una

especialización base y que las demás estarían para el segundo año de la maestría, llevó a que todos los equipos modificáramos a bloques simultáneos de cada módulo. La construcción de estos diseños tomó en cuenta la vinculación con el modelo educativo de educación básica vigente, como puede notarse en los siguientes cuadros donde se observa la vinculación con la Reforma Integral de la educación Básica (Cuadros 1, 2 y 3) y a las áreas de mejora a que ha estado dando respuesta (Cuadros 4 y 5):

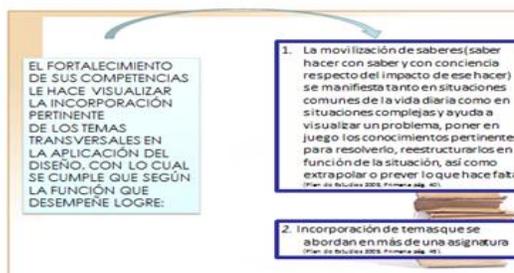
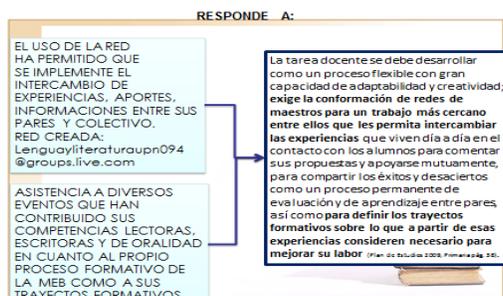
(1)

(2)

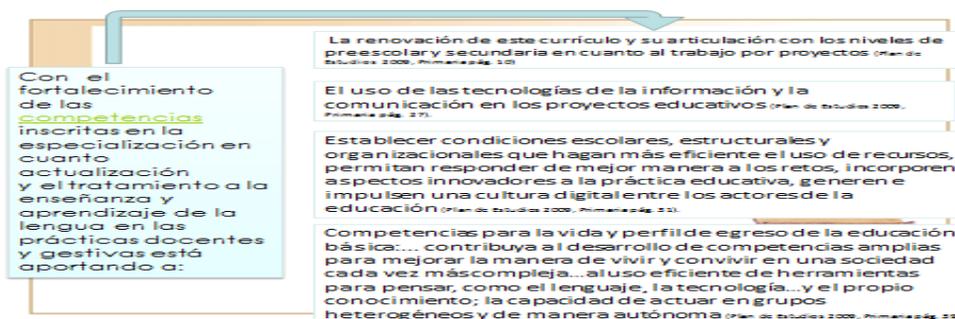


(3)

(4)



(5)



De hecho, bajo estas ideas se construyó el mapa curricular de la especialidad, cuyo contenido

se consolida según las necesidades de los docentes que ingresan, manteniendo las ideas que le dan cuerpo:

MAPA CURRICULAR DE LA ESPECIALIDAD

Maestría en Educación Básica

Enseñanza de la lengua y Recreación Literaria

Módulo 1 1er. Trimestre Bases teóricas y didácticas de las perspectivas actuales de la lengua			Módulo 2 2do. Trimestre El maestro como lector y su relación con la expresión oral			Módulo 3 3er. Trimestre El maestro como escritor		
Bloque 1 El Enfoque comunicativo y sociocultural.	Bloque 2 El enfoque de la lengua en la Educación Básica.	Bloque 3 La voz de los otros. Documentación biográfica-narrativa (Seminario 1).	Bloque 1 El maestro como lector y su relación con la expresión oral y la literatura.	Bloque 2 Yo escribo, mis estudiantes también.	Bloque 3 Documento práctico docente (Seminario 2).	Bloque 1 El proceso de escritura en el aula.	Bloque 2 La escritura desde los proyectos didácticos.	Bloque 3 El Proyecto de Intervención desde la documentación biográfica-narrativa (Seminario 3).
24 créditos			24 créditos			24 créditos		

Por otro lado, la participación que otras Unidades UPN han realizado en esta especialidad de lengua cuando hemos vivido el acompañamiento con ellas ha motivado que compartamos nuestras experiencias y que aspectos que puedan medirse, se realicen. Así mismo ha motivado que el acervo bibliográfico se enriquezca, no dejando de lado las orientaciones que mutuamente nos damos con base en su aplicación, tal es el caso de la Unidad xxx de Orizaba, Jalapa, de Tapachula, Chiapas, de Colima, de Zacatecas, Chihuahua. Ha sido invaluable lo que nuestros compañeros han aportado sobre la marcha y lo que nos han dejado sus experiencias.

Las voces de nuestros estudiantes externan opiniones que consideramos para normar nuestro criterio respecto de su formación y nuestra función:

Durante la primera especialización en competencias pude conocer el fundamento pedagógico del enfoque por competencias y reflexionar sobre el contexto político y económico en el que éste se presenta. Para mi práctica como docente frente a grupo de quinto grado primaria: me ha permitido entender y así poder trabajar la reforma bajo el enfoque que se propone para este nivel y este grado, realizando actividades que permitan la adquisición, el desarrollo o fortalecimiento de mis competencias y las de los estudiantes. La segunda especialización me ha aportado hasta este momento: el conocimiento del fundamento teórico del actual enfoque para la enseñanza de la lengua, las competencias para llevar a cabo la Pedagogía por Proyectos. Una visión diferente del proceso de aprendizaje, así como de la función del docente y de los estudiantes (Anabel López, 1ª. Generación).

Los productos tanto orales como escritos que he tenido que enfrentar han ido acrecentando mis lagunas de redacción, el cuidado que tengo que tener para soportar mis argumentos con base en diversos autores, lo cual me ha hecho aprender a utilizar el aparato crítico. Tener contacto con la múltiple bibliografía que se ha tenido que revisar y analizar ha ido estimulando mis saberes, más aún en los enfoques de la lengua respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua en sus diversos aspectos, dado que mi perfil es relacionado con Biología me ha enriquecido y me ha hecho notar que mis alumnos pueden tratar con más gusto el aprendizaje de esta materia al articularla con la lectura de literatura específicamente narraciones y cuentos relacionados con la ciencia, con la ciencia-ficción y poder llegar a la producción de este tipo de textos. Valoro que la formación que los alumnos desarrollan a través de proyectos les permite saber organizarse, manejar su autonomía, ser propositivos y más activos. Me ha ido dotando de diversos elementos de análisis que refuerzan mis participaciones al expresarlas a mis compañeros en las juntas académicas (Manuel, 1ª. Generación).

Las lecturas que se atienden, en ocasiones son muy densas (Carolina, 1ª. Generación).

Se nos dificulta aterrizar lo teórico en la práctica (Miriam de la Cruz, 2ª. generación).

Los tiempos para estudiar son muy limitados, el problema se profundiza al no conseguir la beca comisión. Si se logra, se torna difícil la aplicación al no ser la o el titular del grupo ya que se pierde el lazo con los padres y la comunidad (María, 2ª. Generación).

Las reuniones colegiadas nos han permitido ir valorando y ajustando la literatura que abordamos con los estudiantes, según sus necesidades de acuerdo a su objeto de estudio.

En la experiencia de su aplicación, en el Distrito Federal, hemos vivido cuestiones semejantes expuestas en los siguientes cuadros 6 y 7, dados a conocer en reuniones previas de evaluación.

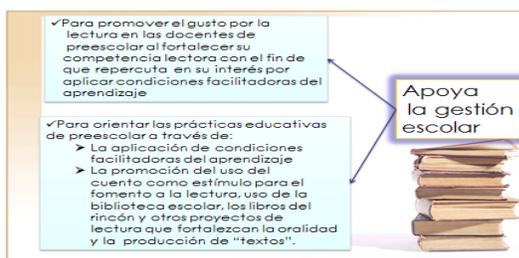
Cuadro 6

Cuadro 7

Otras situaciones son:

Valoramos que nuestra preparación en competencias ha sido bajo la marcha del propio proyecto y bajo una línea de autoformación.

Ha sido difícil tener los perfiles idóneos para los dos pisos (como los llamamos). Para la especialización, no hubo problema, pero al entrar la especialidad la complicación se hizo evidente, pues tener a los especialistas con grado es insuperable, además de no descubrir la



especi
alizi
ón
para
la
segun
da

generación.

Para nosotros fue importante y acertado canalizar a los docentes de la especialización por las temáticas y metodología de la especialidad que cursarían a partir del segundo trimestre, pues con ello se les pudo dar orientaciones en el proyecto de intervención respecto lo que sería el insumo de las competencias que debían desarrollar y tratar para ese trayecto.

Nos enfrentamos a diversos problemas con la primera generación y algunos de ellos persisten en la primera:

La falta de compromiso hacia la lectura de la bibliografía tratada.

La confusión sobre lo que es una maestría profesionalizante por parte de los solicitantes y de los propios docentes, donde el punto fundamental en esta especialidad es la intervención por lo que hay que contar con espacio y sujetos.

El no tener el número de registro a tiempo y con ello, la falta de becas comisión, lo cual causó un considerable deserción en la primera generación.

Problemas laborales y personales (horarios, enfermedades) en ambas generaciones.

Falta de documentos en tiempo y forma.

Iniciar a medio año y con ello problemas para aplicar la intervención, por lo que su concreción se hizo limitada.

La carga laboral y la combinación con el estudio, los tiempos y las distancias.

El problema de la relación teoría-práctica, lo cual incluye el corte entre la especialización y la especialidad.

La falta de visión, compromiso o hábitos de lectura y estudio de los docentes estudiantes, para atender un posgrado (*primero mi panza, puedo dirigirme solo* (la no aceptación de tutores).

La negación encubierta a abandonar el rol dominante de profesor, las estrategias tradicionales de enseñanza y de acuerdo a la percepción e interpretación de los resultados del proyecto de intervención de una cierta simulación de aplicar la propuesta creada.

Nuestras carencias y deficiencias ante el enfoque por competencias, así como la falta de tiempo de los docentes con grado al tener tiempos limitados.

La puesta en marcha nos ha hecho ver que tenemos que tener espacios de formación, que a la vez son necesarios para un descanso natural tanto de nosotros mismos como de nuestros alumnos. Las condiciones de operación lo limitan. Todo esto genera una sobrecarga que muestra la disposición de quienes están en el programa al dar tiempos y apoyos a su desarrollo.

Avances y Conclusiones

El diseño y la operación de este posgrado ha puesto a prueba la capacidad de los docentes que se encuentran en las Unidades. Han dejado vastos campos de aprendizaje mutuo y horizontal entre nosotros, entre los estudiantes y entre nosotros y los estudiantes.

A pesar de los problemas que sean enfrentado, se ha logrado atender diversos campos problemáticos en los tres niveles educativos de educación básica. De forma específica en esta especialidad, bajo los ejes mencionados (Pedagogía por Proyectos y documentación narrativa de la experiencia pedagógica) ha logrado generar la atención hacia los siguientes campos problemáticos, dando lugar a las siguientes líneas de investigación que en general abordan los

grandes aspectos de la lengua: expresión oral, expresión escrita, lectura y literatura. Con ello se da atención a las competencias que el Perfil de Egreso de la educación básica:

El uso del cuento para fortalecer los ambientes alfabetizadores en preescolar.

Fortalecer las competencias lectoras de las docentes de preescolar como principio para fomentar la lectura en los niños.

La realización de talleres formativos bajo principios de *Pedagogía por Proyectos*, aplicados a docentes de preescolar.

El trabajo con la expresión oral.

El desarrollo argumentativo oral en niños de preescolar y de primaria.

Fomento a la lectura en los tres niveles para incrementar la comprensión lectora.

Comprensión lectora a través de textos expositivos y de la poesía, en preescolar, primaria y preparatoria.

La comprensión lectora a través de los clásicos y del fortalecimiento del autoconcepto.

La lectura recreativa como motivador para incrementar la comprensión lectora.

La promoción de la lectura a través de lectojuegos.

La producción de diversos tipos de textos dirigidos hacia la apropiación de contenidos de Biología y de Inglés.

La producción de textos informativos y expositivos, tanto en preescolar, primaria como en secundaria.

Como producto y parte de la propia especialidad se han llevado a cabo eventos donde se han dado a conocer los avances de los proyectos de intervención a través de trípticos, carteles, ponencias y desde luego relatos. Se ha asistido a diversos foros y se llevó a cabo el trabajo artesanal de una modesta publicación de una muestra de los trabajos de la primera generación: *Transformación, voces y poder. Narraciones docentes*. Su presentación se llevó a cabo en un encuentro ya para finalizar el segundo año de la MEB, donde asistieron los protagonistas de los proyectos.

En el aspecto de nuestra formación, la participación nos ha llevado a crear nuestros propios cursos de autoformación, tal es caso del *Seminario de Pedagogía por Proyectos* y el Taller *La memoria pedagógica a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, éste último aún en marcha.

La participación en redes y de docentes que están en MEB hace que fortalezcan mutuamente. Es el caso de la Red Metropolitana de la Lengua, quien ha abierto camino para la retroalimentación de nuestros estudiantes y docentes.

Bibliografía

BOLÍVAR, Antonio (2001) Enfoque biográfico-narrativo en educación.

GERGEN Kenneth. J. y GERGEN Mary. (2011) Reflexiones sobre la construcción social. Paidós Colección Psicología Psiquiatría Psicoanálisis. No. 248, España.

JOLIBER, Josette y JACOB, Jeannette (2003) "Presen, en *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, Comunicaciones Noreste LTDA, Providencia, Chile

JOLIBERT, Josette y Sraïki, Christine (2009) "Introducción" "Nuestro marco teórico de referencia", en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial. Argentina.

UPN (2007) *Entre maestros* Revista mensual. No. 16. México.

Campos de formación y Especialidades: su articulación a la MEB o su desarrollo propio.

Responsable

Dr. Enrique Farfán Mejía

La autoevaluación y coevaluación: Una experiencia significativa de aprendizaje en la MEB.

Mtra. García Castillo Ana Belia

Dr. Hernández Burgos Juan Enrique

Dra. Reyes Anaya Celia

Resumen:

El trabajo que se presenta se ha desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281, en la Maestría en Educación Básica, se trata de una experiencia realizada en el Bloque: La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica I, en la cual se promovió la Autoevaluación y Coevaluación de la Práctica Docente utilizando el Instrumento de Valoración de Estándares de desempeño docente en el aula, a través de la clase videograbada de tres docentes de niveles de Educación Básica, en la cual se obtuvieron resultados significativos destacando áreas de oportunidad para la mejora y para la definición del Proyecto de Intervención.

Se destaca ante todo, el Enfoque de Competencias y con ello la idea de promover la cultura de la autoevaluación y coevaluación como procesos que permiten aprender de manera permanente para resolver situaciones de la vida académica de los docentes.

Palabras clave: Autoevaluación, Coevaluación, Estándares, Práctica Videograbada.

Introducción:

La presente experiencia surge en el contexto de la Maestría en Educación Básica con la especialidad “Competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica”, en el Módulo 1. Análisis de la Práctica Profesional, desarrollada con el bloque **La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica I**, en el cual se observan algunas de las dificultades enfrentadas por los estudiantes para lograr la reflexión y análisis de su práctica docente, que le permitan identificar y problematizar el objeto de estudio para su Proyecto de Intervención, por lo que se consideró congruente con la competencia: “Identifica y analiza problemáticas de su práctica docente con el enfoque pedagógico de la RIEB” realizar acciones vinculadas a la Autoevaluación y Coevaluación de la Práctica Docente utilizando la videograbación y el Instrumento de “Estándares de Desempeño Docente en el Aula”, el cual fue elaborado por el Centro de Estudios Educativos y utilizado en el Proyecto Nacional de Estándares para la Educación Básica en 2008-2010.

Se consideró importante implementar esta experiencia para que los estudiantes puedan reconocer las necesidades y problemáticas que como docentes se enfrentan en el día a día y que además les ha permitido ir construyendo su Proyecto de Intervención, el cual podrán enriquecer poco a poco en el transcurso de su Maestría, misma que tiene como objeto la transformación de la práctica profesional

El inicio: La práctica videograbada y los procesos de autoevaluación y coevaluación.

La experiencia inicia desde el momento en que se presenta el Bloque II a los Estudiantes, abordando la importancia de la reflexión y análisis de la Práctica Docente propia, por lo cual se presenta una metodología que conduzca a la Investigación a partir de la Práctica Docente Videograbada y de la aplicación del Instrumento “Estándares de Desempeño docente en el Aula” que tiene el propósito de valorar dicha práctica y el reconocimiento de fortalezas, pero sobre todo áreas de mejora para la problematización y la identificación del objeto de estudio en los Proyectos de Intervención.

La metodología se presenta de la siguiente manera:

Se invitó a los estudiantes a organizarse en equipos por niveles educativos, debían seleccionar a un integrante o bien podía ser voluntario, el propósito era que realizara la videograbación de su clase con una duración de 60 minutos, realizando previamente la planeación de la misma, para, posteriormente, autoevaluarse, utilizando el Instrumento “Estándares de Desempeño docente en el Aula”.

Una vez videograbada la clase, el equipo se reunió para analizar la grabación, utilizando el mismo Instrumento para realizar la coevaluación por sus pares.

El Instrumento “Estándares de Desempeño docente en el Aula” contempla 5 categorías con sus respectivos referentes mismos que se valoran en 4 niveles que son: la valoración es nivel 4: Claro/Permanente. Nivel 3: Poco claro/habitual; Nivel 2: Confuso/Ocasional y Nivel 1: No se especifica/No propicia.

Derivado de lo anterior, cada equipo integró la información, presentando los resultados en las sesiones siguientes de clase de la maestría, lo cual permitió profundizar en los análisis y obtener resultados que a continuación se presentan.

Desarrollo de la Experiencia: Autoevaluación y Coevaluación de la Práctica Docente.

El grupo integrado por 27 participantes, se dividió en 5 equipos de diferentes niveles educativos, en este caso se presenta solo una experiencia de cada nivel (prescolar, primaria y secundaria).

Al inicio de las sesiones fueron presentados los videos de los maestros, de tal manera que todo el grupo podía analizar, discutir y reflexionar sobre las categorías y referentes en las clases videograbadas, dando la opinión con relación a las puntuaciones obtenidas encontrando puntos de encuentro y de desencuentro, fortalezas, áreas de oportunidad, incluso señalando algunas estrategias de aprendizaje para la solución de problemáticas. En este sentido, la

evaluación, por tanto, debe configurarse como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporcione información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo (Blanco et al., 2006).

El Instrumento “Estándares de desempeño docente en el aula” que sirvió para la valoración contempla 5 categorías que son:

Planeación, Gestión del ambiente de clase, Gestión curricular, Gestión didáctica y Evaluación.

La categoría de Planeación se define como la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos.

La categoría de Gestión del ambiente de clase contempla la construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo.

La categoría de Gestión curricular es el conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.

La categoría de Gestión didáctica se refiere al conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes y acciones metodológicas orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

La categoría de Evaluación se plantean las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos

La dinámica de autoevaluación y coevaluación de los docentes, fue con base en la Planeación que realizan en sus aulas y sobre todo haciendo énfasis en los planteamientos de la RIEB, y sobre todo destacando el Enfoque basado en Competencias de la Maestría y Especialidad en la que están cursando, en ese sentido y con relación al impacto en el desarrollo de competencias son varios los autores que opinan que para formar personas responsables deben participar en el proceso de evaluación y en el proceso global de enseñanza aprendizaje (Fernández-Balboa 2005; Martínez, Santos y Sicilia 2006)

La clase del nivel preescolar:

La clase videograda la realizó una alumna con su grupo de 3º. Grado en el cual atiende a 31 alumnos, favoreciendo el campo Formativo: “Exploración y conocimiento del mundo” con el propósito de lograr el interés en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos. La Situación Didáctica presentada fue: “Las Hojas”

Se utilizarán para la comprensión de las tablas la siguiente simbología: Autoevaluación (A) y Coevaluación (C1, C2 y C3)

Categoría: Planeación

Referentes	A	C1	C2	C3
Selección de competencias	4	4	4	4
Diseño de estrategias didácticas	3	4	3	4
Selección de mecanismos de Evaluación	1	4	3	4

Categoría: Gestión del ambiente de clase

Referentes	A	C1	C2	C3
Relaciones interpersonales	2	4	3	3
Manejo de grupo	3	4	3	3

Categoría Gestión curricular

Referentes	A	C1	C2	C3
Conocimiento de los Campos Formativos	2	3	3	4
Relaciones entre los Campos Formativos	2	3	2	2
Conexión entre los Campos Formativos y contenidos	3	3	4	2

Categoría: Gestión didáctica

Referentes	A	C1	C2	C3
Presentación Curricular	1	3	1	2
Atención Diferenciada	2	2	3	3
Organización del grupo	3	4	4	1
Relación de Aprendizaje-Alumno	4	4	4	4
Recursos didácticos	4	4	4	4
Recursos espaciales	3	4	3	2
Manejo del tiempo	4	4	4	4
Indicaciones	2	4	4	2
Explicaciones	3	4	4	4
Preguntas	3	2	4	2

Actividades dirigidas	2	4	4	4
Actividades no dirigidas	2	2	2	1

Categoría: Evaluación

Referentes	A	C1	C2	C3
Autovaloración	4	1	1	1
Valoración entre alumnos	2	1	1	1
Valoración del docente a los alumnos	2	1	1	1
Retroalimentación de saberes	2	2	2	2

En el caso del nivel preescolar, el instrumento fue adaptado a las condiciones propias del nivel para que las educadoras lo pudieran relacionar con facilidad a su práctica docente.

Las clases del nivel primaria:

La videograbación se realizó en un grupo de 5º grado con 25 alumnos, en la Asignatura de Español; el tema presentado fue: “Reeditar un artículo de divulgación” con el propósito de identificar las características de un artículo de divulgación, su estructura, sus partes y los recursos de apoyo con los que se cuenta así como reeditar un artículo de divulgación.

Categoría: Planeación

Referentes	A	C1	C2	C3
Selección de contenidos	3	2	1	2
Selección del propósito	1	1	4	1
Diseño de estrategias didácticas	2	2	1	1
Selección de mecanismos de Evaluación	1	3	1	1

Categoría: Gestión del ambiente de clase

Referentes	A	C1	C2	C3
Relaciones interpersonales	4	4	4	4
Manejo de grupo	3	4	3	3

Categoría Gestión curricular

Referentes	A	C1	C2	C3
Conocimiento de la asignatura	4	3	4	4
Relaciones entre asignaturas	1	1	1	1

Conexión asignatura-contenidos	1	1	1	1
--------------------------------	---	---	---	---

Categoría: Gestión didáctica

Referentes	A	C1	C2	C3
Presentación Curricular	4	3	4	4
Atención Diferenciada	2	2	2	2
Organización del grupo	4	4	4	4
Relación de Aprendizaje-Alumno	4	4	4	4
Recursos didácticos	4	3	3	3
Recursos espaciales	4	4	4	4
Manejo del tiempo	4	4	4	4
Indicaciones	4	3	4	4
Explicaciones	4	3	4	3
Preguntas	4	4	3	3
Actividades dirigidas	4	3	4	1
Actividades no dirigidas	1	3	1	1

Categoría: Evaluación

Referentes	A	C1	C2	C3
Autovaloración	4	4	4	4
Valoración entre alumnos	4	4	4	4
Valoración del docente a los alumnos	1	1	4	4
Retroalimentación de saberes	4	3	4	4

Una clase del nivel secundaria:

La videograbación se realizó en un grupo de 2º grado con 24 alumnos del nivel de Secundaria, en la Asignatura de Formación Cívica y Ética; el tema desarrollado fue: “La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres”. Con el propósito de que el alumno comprenda las diferencias entre los géneros así como la manera en que puede mejorar la calidad de vida y la convivencia entre ellos.

Categoría: Planeación

Referentes	A	C1	C2	C3
Selección de contenidos	4	3	4	4
Selección del propósito	3	1	4	4

Diseño de estrategias didácticas	3	3	4	4
Selección de mecanismos de Evaluación	2	3	2	3

Categoría: Gestión del ambiente de clase

Referentes	A	C1	C2	C3
Relaciones interpersonales	3	3	3	1
Manejo de grupo	3	3	3	2

Categoría Gestión curricular

Referentes	A	C1	C2	C3
Conocimiento de la asignatura	4	3	3	3
Relaciones entre asignaturas	1	1	1	1
Conexión asignatura-contenidos	3	4	2	2

Categoría: Gestión didáctica

Referentes	A	C1	C2	C3
Presentación Curricular	3	1	2	3
Atención Diferenciada	2	2	4	2
Organización del grupo	2	3	3	2
Relación de Aprendizaje-Alumno	3	2	1	1
Recursos didácticos	3	2	3	1
Recursos espaciales	3	2	4	2
Manejo del tiempo	4	2	4	2
Indicaciones	3	4	1	3
Explicaciones	3	4	3	3
Preguntas	2	4	4	1
Actividades dirigidas	3	3	3	1
Actividades no dirigidas	3	1	1	1

Categoría: Evaluación

Referentes	A	C1	C2	C3
Autovaloración	3	3	1	2

Valoración entre alumnos	3	1	1	2
Valoración del docente a los alumnos	3	1	1	1
Retroalimentación de saberes	3	3	3	2

Los resultados y su impacto en la formación integral de los estudiantes de la MEBA.

El concepto de coevaluación generalmente se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, es decir, entre dos personas (López Pastor et al 2007). Significa implicar al alumno en el propio proceso de aprendizaje, incluyendo la evaluación. Fomentar el espíritu crítico, desde una perspectiva formativa, sobre la responsabilidad de uno mismo en su proceso formativo.

La propuesta desarrollada de Estándares de desempeño docente en el aula sugiere contemplar, al menos, con tres miradas sobre la misma práctica: autoevaluado, coevaluador y heteroevaluador. En esta experiencia y como una primera fase solo se consideraron los resultados del autoevaluado y se seleccionaron tres coevaluadores de cada nivel, aunque todos los compañeros fungieron como tal, por lo tanto podían opinar, destacar elementos clave, etc.

Los resultados obtenidos en el caso de los tres docentes evaluados tienen una mayor valoración en algunos referentes: **selección de contenidos, selección del propósito, relaciones interpersonales y relación aprendizaje-alumno**. Éstas pueden considerarse áreas donde existen fortalezas en la práctica, fueron aspectos evaluados en el nivel 3 y 4.

Los referentes que resultan con menor valoración, es decir con nivel 1 y 2, por lo tanto, constituyen áreas de oportunidad para la mejora son: **selección de mecanismos de evaluación, relaciones entre asignaturas/campos formativos, diseño de estrategias didácticas, valoración del docente a los alumnos y actividades no dirigidas**.

Lo anterior, fue discutido al interior del aula en donde los alumnos señalan que la riqueza de la experiencia, radica en que este análisis ha impactado en la construcción de los Proyectos de Intervención lo cual ha llevado a los alumnos a seguir autoevaluándose y el Instrumento les sigue dando elementos con los que pueden seguir en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad.

Otro de los hallazgos significativos giran en torno a cómo los docentes autoevaluados se valoran en la mayoría de los aspectos con más baja puntuación que los que las colegas coevaluadores, resaltando en las observaciones cómo ayudó éste trabajo para ampliar los referentes de su práctica docente.

Los comentarios expresados por los docentes autoevaluados fue en un inicio la resistencia a la videograbación, el temor a ser observados y valorados por sus compañeros, etc. sirvió para enriquecer su trabajo y quedó en claro que es una experiencia de aprendizaje permanente seguirán promoviendo como parte de la vida escolar del docente

Conclusiones

La experiencia presentada, es la Primera Fase en la cual se promovió en los estudiantes una actitud reflexivo y crítica relacionada a los procesos de autoevaluación y coevaluación, con lo cual se pretende dar seguimiento en los Bloques siguientes de la MEBA y sobre todo, seguir sistematizando la recuperación de información de los instrumentos de evaluación para la mejora de la práctica docente que impacte en su formación integral como estudiante de la MEBE.

Los hallazgos obtenidos con ésta estrategia permitirán la reconstrucción de saberes, así como de los Proyectos de intervención que les ayuda a definir y redefinir las problemática docente.

La experiencia desarrollada contempló el trabajo colaborativo entre docentes de la MEBA, intercambios entre Bloques, seguimiento al trabajo de Estándares, etc, lo cual promueve también una nueva cultura de la autoevaluación y coevaluación en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281.

Referencias

Barrios, Ch. (2010). La coevaluación y autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de pedagogía. 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI):“La competencia docente”, en el apartado de ‘Sistemas alternativos de evaluación de los aprendizajes’

Blanco, O., Sánchez, S., Rodríguez, M. L. y López-Guzmán, T. (2006). La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional Educación y Sociedad:, La educación: retos del S. XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.

Fernández-Balboa, J. M. (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad, en Sicilia, A y Fernández . Balboa, J.M. (coord). La otra cara de la Educación Física: La Educación Física desde una perspectiva crítica. Barcelona: Inde

López Pastor, V. M. (1999) Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid

Martínez, L.F.; Santos, M. y Sicilia, A. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En López Pastor, V.M y otros La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miñó y Dávila.

Mesa 4: Proyectos de investigación o intervención, tutoría, trabajo colegiado, apoyos a los estudiantes, eficiencia terminal y obtención del grado.

Responsable

Dr. Juan Manuel Sánchez

El logro del grado académico, como una alternativa colaborativa/ participativa para fortalecer la Maestría en Educación Básica (MEB)

Ponencia presentada por: Mtra. María Aimé Pérez Vázquez

Correo electrónico aimevsmaria@hotmail.com

Resumen:

El presente documento, es la preocupación internacional, nacional e institucional, por incursionar en el tema de eficiencia terminal que conlleva a la elaboración de documentos recepcionales con estándares de calidad acordes a las necesidades actuales. En este sentido, la última autoevaluación de la UPNECH Unidad Juárez, evidencio la baja en eficiencia terminal de los egresados del nivel de posgrado. Es por ello que la actual coordinación del posgrado de esta institución educativa, tiene a bien proponer la creación de un espacio como alternativa de colaboración y participación, que permita el constante dialogo y seguimiento de la construcción de su documento de intervención educativa con las herramientas de la investigación del estudiante de la Maestría en Educación Básica (MEB). Es indudable que el proceso dialógico en forma contextual, permite abordar en forma abierta el análisis de la intervención educativa que los estudiantes deben de llevar a cabo durante su proceso de formación. Es por ello que un espacio de ambiente dialógico con características reciprocas del maestro y del alumno bajo un esquema de seguimiento y compromiso académico a través de un orden cronológico, nos permite alcanzar el objetivo de la consecución de la eficiencia terminal de MEB.

Palabras claves: *alternativa colaborativa / participativa, documentos recepcionales, foro presentación.*

JUSTIFICACIÓN:

En la autoevaluación que realizó esta coordinación, al inicio del semestre febrero/junio del 2012, se encontró que la titulación es una etapa dentro de la formación educativa del estudiante de posgrado, que de antaño ha mostrado deficiencia en la Universidad Pedagógica Nacional, hoy UPNECH, en lo que a la unidad Juárez se refiere.

De acuerdo a los resultados evidenciados en la pasada autoevaluación, realizada en el mes de febrero del año en curso, indicaron que una de las problemáticas que se tienen es la eficiencia terminal.

De acuerdo a los números reflejados en las estadísticas de eficiencia terminal por programa, se encontró que la eficiencia terminal es un factor de rendimiento en el que como institución formadora de profesionales de la educación habremos de enfocar la atención, por lo que se procedió al establecimiento de estrategias que permitan elevar el número de estudiantes titulados que nos permita utilizarlo como un estándar que nos arroje datos que lleven a mejorar los programas. Aunado a lo anterior y como secuencia lógica de lo planteado como tema de preocupación, tenemos que, al convocar a los estudiantes a expresar su opinión sobre las problemáticas que ellos detectaban en los programas, se evidenció dentro de una de sus preocupaciones, el proceso de titulación para lograr el grado de maestría.

En este sentido, tenemos como primera evidencia que la preocupación por el estudiantado, se convierte en un indicador, donde refleja que la eficiencia terminal sigue siendo un pendiente al paso de los años de la Universidad, la cual no ha logrado un punto de equilibrio entre las generaciones que egresan y las que se encuentran por finalizar.

Una segunda evidencia de lo expresado con anterioridad, es la inquietud y necesidad compartida por los asesores que imparten materias en la MEB y en MECGE, se suman a la preocupación de seguir engrosando las filas de los egresados sin titularse, es decir, a los alumnos les preocupa no lograr titularse y a los asesores que estos no logren adquirir el grado.

Ante este escenario el tema de titulación, se propone, tanto por los alumnos como por los asesores, abrir espacios para que puedan socializar los avances que tienen en el documento que habrá de ser presentado para adquirir el grado de maestría, con la intención de que se dialogue sobre lo que han recuperado y sistematizado de su experiencia profesional, a la vez, de rescatar opiniones que les permitan enriquecer su trabajo, participando de esta manera,

como lo menciona Perrenoud (1997) en la construcción de nuevas competencias que les permitan transformar su medio laboral.

Al respecto la coordinación de investigación y posgrado en atención a asesores y alumnos sobre la preocupación de construir un documento para titularse es que en el semestre febrero/junio del año en curso, se abrió un espacio en donde los alumnos presentaron los avances de sus documentos recepcionales. Lo anterior se realizó con la intención de coadyuvar en la construcción de los proyectos de intervención, usando las herramientas de la investigación que están desarrollando los estudiantes que cursan la Maestría en Educación Básica, cabe aclarar que el espacio es para todos los programas que oferta la Universidad.

La logística del evento, en su primera versión, fue la siguiente:

Se elaboró un calendario de presentaciones desde la coordinación con fecha y hora de presentación, en donde estaban todos los alumnos registrados.

Por el número de estudiantes participantes, se desarrolló un calendario de actividades el cual se cubrió en tres días, con cuatro horas por día.

A cada alumno se le dieron 15 minutos para su presentación, sin opción a réplica ante los comentarios de los asesores.

Los asesores expresaron de manera verbal sus comentarios al respecto de la presentación de los alumnos.

Llenado por los asesores, la rúbrica a entregar al alumnado al cierre del foro.

Se cerró el evento con opiniones de cierre no sistematizadas en documento alguno.

Como parte de lo rescatado en este primer foro, se puede mencionar lo siguiente:

En el desarrollo del evento se logró apoyar al estudiante en su proceso de recuperar y sistematizar la experiencia profesional que tiene frente a grupo, con la intención de buscar implementar un espacio que permita a la institución elevar el índice de eficiencia terminal.

En este primer momento, los asesores, en la intención de apoyarlos tanto en su presentación como en su estructura, les dieron ciertos lineamientos estructurales que los alumnos siguieron puntualmente, perdiendo la frescura de su presentación al querer cubrir los criterios establecidos por los asesores, cabe mencionar que estos criterios solo eran una propuesta.

En el mismo sentido, los asesores tuvieron a bien elaborar una rúbrica en la cual puntualizar su opinión sobre la presentación y su contenido, la cual se volvió para los alumnos en un

instrumento de evaluación, que les centro su atención en las expresiones de los asesores como aspectos negativos para su documento.

De lo anterior, se puede decir que la experiencia cubrió las expectativas de abarcar a todos los estudiantes, siendo así que los alumnos se llevaron sus comentarios en rubrica. Sin embargo, considerando que la nueva modalidad para abordar el programa de la MEB (2009), basado en el enfoque en competencias, es necesario replantear este proceso desde una perspectiva dinámica, en donde se encuentre presente la participación, la colaboración y la cooperación activa mediante el dialogo de los diversos actores, como bien lo menciona Ibernón (2008), bajo el cobijo del respeto, recuperando la reciprocidad en la comunicación. Es decir, buscar que la conclusión del otro permita al estudiantado avanzar en su construcción.

Es esencial e importante señalar, que la propuesta de trabajar este espacio desde el dialogo y el respeto, implica expresar las ideas de todos y cada uno de los participantes. Por lo tanto, tendría que considerarse un espacio extracurricular que coadyuva a la parte formal de la formación del estudiantado, así como a la parte pedagógica del docente. Es decir, considerar el espacio como un medio para expresarnos y construir en conjunto un bien que para todas las partes es importante, lo que sin duda alguna es la llamada tutoría.

En este sentido, se abre un espacio de expresión, de recreación asociativa, como el que se busca implementar de manera institucional, que permite retomar la experiencia del estudiante como parte del proyecto y no como tarea extra o final. Lo anterior buscando la posibilidad de mejorar la calidad del proceso formativo, además de recuperar la visión de los grupos y favorecer el dialogo, la participación y colegiación grupal que dará propuesta al trabajo docente, y por ende la mejora de las relaciones de convivencia.

Considerando lo anterior estaríamos apostándole entonces a un espacio de dialogo donde las ideas vertidas por los participantes están bajo el principio del respeto en pro de la construcción de procesos que nos lleven a consolidar nuestra función en la formación de profesionales en la educación. Esta función que si bien desarrollamos, como asesores, aún no logramos comprenderla del todo. La tutoría vista desde este enfoque participativo/cooperativo implica, en lo que estamos de acuerdo con Perrenoud (2007), verla como un medio para expresar las opiniones al respecto de lo que se nos presenta, evitando ser expertos en la construcción de documento. En este sentido la tutoría tiene en el fondo la contextualización del sujeto que recupera su experiencia profesional sistematizándola en un documento que le permita

encontrarse retratado en el mismo, implica un proceso de análisis y reflexión por parte del que construye.

En sí, buscamos como institución recuperar el sentido de hacer tutoría en la visión de procurar, propiciar, facilitar, retroalimentar, promover la creación de ambientes, no solo en el papel, sino en la realidad misma de las aulas de la UPNECH, y que en ellas se refleje el quehacer tanto de alumnos como de asesores. Cabe mencionar que la metodología que se propone, por lo tanto, es participativa/colaborativa/cooperativa. En donde el alumno forme parte de un dialogo/tutorial, y el asesor un medio para que este se escuche a sí mismo y no al asesor en sí.

PROPOSITO:

La Coordinación de Investigación y Posgrado pretende con este tipo de eventos apoyar a los alumnos que se encuentran en su proceso de construcción del documento recepcional abriendo un espacio que les permita recrearse por medio de la socialización de un producto escrito con el resto de sus pares, incluyendo sus tutores. Por lo tanto el propósito de estos espacios de expresión es fortalecer lo que al interior del aula se está construyendo. Además, como institución educativa, la UPNECH, unidad Juárez, busca rescatar como un punto importante el hecho de que el alumno reconozca que este espacio es para él y que está en el explorarlo en base a sus presentaciones y sus representaciones de sí mismo. Por lo tanto cada documento habla de manera distinta del sujeto que presenta, siendo así, que las presentaciones son el medio que se considera necesario para abrir el dialogo espacio de expresión, como el que se propone.

Por lo tanto, crear un espacio como este, permite que los estudiantes presenten de manera formal los avances que llevan del proyecto de investigación o de intervención, encontrando entre sus iguales y asesores, opiniones que les permitan fortalecer la sistematización de la estructura y la metodología con el propósito de alcanzar el grado de maestría al egresar del programa. El espacio de expresión, hasta aquí descrito, considera las siguientes etapas al momento de iniciar con el dialogo y el acompañamiento tutorial del documento recepcional.

Etapas dentro del proceso:

El alumno inscribirá su proyecto de intervención o de investigación, en la coordinación de investigación y posgrado en las fechas que indique la convocatoria para tal fin.

En la inscripción resaltara la temática de su proyecto de investigación o de intervención.

La presentación la pueden hacer en ponencia o en cartel.

La ponencia se puede apoyar en un powerpoint, respetando las ideas que a ellos les emerjan al momento de estarlo laborando, o bien apoyarse en la guía que coordinación tiene, la cual no es imperativo que la sigan.

Los tiempos de trabajo en las mesas serán de 4 días, 4 horas cada día, considerando este tiempo como parte de la formación profesional, y no como un evento aislado.

Se distribuirán las mesas por temática, y de acuerdo al número de participantes La socialización se propone realizarla en mesas de trabajo en donde se encuentre integrado un asesor que anime la participación.

Los alumnos, al igual que el asesor, emitirán sus opiniones de manera verbal puntualizando los puntos de crecimiento para el que presenta, evitando la crítica no fructífera.

Habrá un relator en la mesa que transcriba de manera general las puntualizaciones hechas al trabajo presentado.

Al cierre de cada sesión, habrá una recapitulación de lo ahí vertido y se llegara a acuerdos al respecto.

Al abrir cada sesión se contextualizara el evento para entender la razón de estar en el mismo.

La rúbrica la llenara el asesor al final de la presentación, de esta se sacara copia, y se le entregara al alumno para que se apoye en el mejoramiento de su trabajo, la otra copia se integrara al expediente del alumno para añadirla a la asignación de tutores.

Para el desarrollo de las mesas de trabajo se considera prudente rescatar como puntos de análisis los siguientes indicadores. Los cuales serán abordados desde una perspectiva vivencial más que teórica. Se busca procurar el dialogo entre lo que se está estructurando y lo que se quiere estructurar.

Indicadores

Estructura del documento que recupera la sistematización de la experiencias

Contextualización del espacio en donde se realiza la intervención o la investigación

Descripción del proceso indagatorio

Problema que provoca la problemática

Problemática que se aborda

Problematización.

Características de la intervención

Ante el panorama expuesto se considera pertinente romper con la parte tradicional de las presentaciones procurando con ello un proceso más formativo.

Logística de la presentación:

Presentar la propuesta a subdirección académica.

Presentar la propuesta a los asesores.

Presentar la propuesta a los jefes de grupo

Presentación de la propuesta

Presentación de los Indicadores

Presentación de la convocatoria

Tiempos

	Maestría	Hora	Fecha
1	Convocatoria de Inscripción	Pendientes	Pendientes
2	Abrir fechas de inscripción	Pendientes	Pendientes
3	Definir espacios para las mesas de trabajo	Pendientes	Pendientes
5	Distribución de mesas por temáticas	Pendientes	Pendientes
	Asignar tutores para las mesas de trabajo	Pendientes	Pendientes
6	Reestructurar la rúbrica y revisar los indicadores	Pendientes	Pendientes
7	Inicio del evento, inauguración	Pendientes	Pendientes
8	Desarrollo	Pendientes	Pendientes
9	Evaluar el evento por parte de los alumnos	Pendientes	Pendientes
10	Cierre del evento	Pendientes	Pendientes

Tanto la fecha como la hora están como pendientes debido a que el semestre en que se pondrá en marcha es el de febrero/junio del 2013

Procesamiento de la información adquirida en la evaluación del evento y llegar a propuestas

Presentación de propuestas al cuerpo colegiado para hacer adecuaciones

Hacer acuerdos sobre las propuestas

Elaboración de cuadernillo.

Difundir los resultados del evento.

Conclusiones:

La MEB es uno de los programas más nuevos que se están trabajando en la UPNECH, Unidad Juárez; es un programa que a dos años de estar funcionando se ha convertido en una apuesta para la institución, por ende, en un reto para los asesores, ya que está vinculado de manera directa con la RIEB y sus implicaciones. La puesta en marcha, de manera formal, de la presentación de avances de proyecto como primer experiencia en el semestre febrero-junio 2012, permite ir construyendo un espacio en donde se pueda visualizar con tiempo las fallas que se tienen a la hora de concretar documentos recepcionales que permitan adquirir el grado y con ello aumentar la eficiencia terminal.

Se espera que como estrategia nos permita establecer estándares en el proceso de construcción de conocimientos que lleven al alumno a aumentar el nivel de calidad en la

producción académica y a la unidad la posibilidad de actualizar y formar cuadros de líderes educativos en el marco de la reforma educativa.

Como plan a ponerse en marcha, no es garantía para que se logre, pero como estrategia permite la evaluación sistemática de la puesta en marcha para ir afinando detalles. Por lo que es un buen principio para un buen propósito institucional.

Cabe mencionar que como propuesta no emergió de la coordinación, fue sobre todo, de lo que viven los asesores y las y los alumnos, así que la coordinación solo capturo el momento para construir una estrategia de intervención pertinente y específica para un contexto definido, como es la UPNECH, unidad Juárez, bajo la mirada y participación de un equipo de trabajo en posgrado.

Bibliografía:

PERRENOUD, Philippe. (1997). Construir competencias desde la escuela. México, D.F
Editorial J.C.SAEZ.

PERRENOUD, Philippe. (2007). Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar.
México, D.F, Editorial GRAO.

IMBERNON, Francisco. (2008). La formación y desarrollo profesional del profesorado. 8ª
Edición, Ed. GRAO, Biblioteca del Aula, México, D.F

UPN, (2009) Maestría en Educación Básica, México D.F

Propuesta para la formación de un programa institucional de seguimiento de egresados de postgrado de la UPNECH, caso Maestría en Educación Básica

Anteproyecto de Indagación

Mtro. Marco Antonio Ortega Meza, Dr. Omar Daniel Cangas Arreola

RESUMEN

El propósito de llevar a cabo un estudio de seguimiento de egresados es para incorporar mejoras en los procesos de efectividad institucional de la universidad, y asimismo revisar que tan efectivo resulta para la institución ofertar el programa de la Maestría en Educación Básica, así como también examinar si cubre los estándares del enfoque que se proponen en la Reforma Integral de Educación Básica para la profesionalización de docentes. Es de suma importancia llevar a cabo este tipo de estudios, ya que nos permiten hacer una valoración y evaluación de los escenarios cambiantes de la educación, sobre todo en la práctica profesional del docente que día a día requiere de su transformación en beneficio de la niñez mexicana. Este tipo de estudios son relevantes para los distintos grupos de interés que determinan el ámbito educativo actual (alumnos, padres de familia, asesores y autoridades educativas) ya que un seguimiento de egresados permite aprehender el estado actual de la calidad laboral del profesionista y el impacto que viene realizando en su práctica profesional.

JUSTIFICACIÓN

Toda institución universitaria que asume como objetivo ofrecer una educación de calidad, necesita contar con información pertinente de sus egresados. Entendemos, como egresado, aquel estudiante que aprueba y acredita todas las asignaturas y actividades que conforman un plan curricular. Un alumno habiendo aprobado y acreditado la totalidad de las asignaturas y actividades de un programa que decidió cursar, será entonces acreedor de un certificado, y por lo tanto es considerado como un sujeto egresado. Para la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Juárez, y en el caso particular de la Maestría en Educación Básica (MEB), se considera un egresado aquel alumno que cubre la totalidad de créditos, en una, o en ambas especialidades del plan de estudio, o, que decide obtener su grado de maestría, aun sin alcanzar un documento que lo certifique, pero sí con la liberación - por parte de su tutor- de su documento recepcional¹³.

Es en este sentido, como se ha decidido enfrentar uno de los nuevos retos de las instituciones de educación superior: el establecimiento de criterios y metodologías, para diseñar un sistema de evaluación de los procesos académicos y de los impactos que éstos tienen en la sociedad.

¹³ El documento recepcional que el egresado debe presentar es en dos sentidos: Un proyecto de investigación con una intención cognoscitiva sobre un objeto de estudio que debe prevalecer sobre cualquier otro propósito para generar, confirmar, o refutar algo. O un proyecto de intervención, con la existencia de una acción que se quiere ejercer sobre problema de intervención rigurosamente determinado y contextualizado. Para esto es necesaria la creación de un plan de acción para la administración, planificación, control y ejecución de las acciones que se van a ejercer para tratar de resolverlo.

Para lograrlo, es necesaria la formación de un programa permanente que permita conocer el desempeño profesional y personal de los egresados, la calidad que percibieron en sus procesos de formación, así como la participación y vinculación con el conjunto de agentes involucrados en su quehacer cotidiano y educativo, como alumnos, padres de familia y directivos.

En este contexto, la UPNECH, tiene el propósito de llevar a cabo un estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Básica para incorporar mejoras en los procesos de efectividad institucional de la universidad, y asimismo revisar que tan efectivo resulta para la institución ofertar dicho programa, así como también examinar si cubre los estándares del enfoque que se proponen en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) para la profesionalización de docentes. Es de suma importancia llevar a cabo este tipo de estudios, ya que nos permiten hacer una valoración y evaluación de los escenarios cambiantes de la educación, sobre todo en la práctica profesional del docente de educación básica que día a día requiere de su transformación en beneficio de la niñez mexicana. Por último, es importante tomar en cuenta que este tipo de estudios son relevantes para los distintos grupos de interés que determinan en el ámbito educativo actual (alumnos, padres de familia y directivos) ya que un seguimiento de egresados, permite informar el estado actual de la calidad laboral del profesionista y el impacto que viene realizando en su práctica profesional, de acuerdo a su función institucional y sociocultural en el ámbito educativo en el que se desenvuelva.

El conocimiento en base al seguimiento que se obtenga de los egresados de la MEB, será pertinente para establecer programas de vinculación, extensión y difusión de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua con entidades externas sociales y políticas que posibiliten una transformación en las prácticas educativas atendiendo las desigualdades sociales y al desarrollo de la educación superior. Con tales fines establecidos proponemos como:

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Integrar un sistema estatal de seguimiento de egresados, para conocer el impacto del programa de la Maestría de Educación Básica en el sector educativo.
- 2.- Contribuir a que la oferta educativa estatal responda a las demandas de desarrollo en la entidad para atender las necesidades de capacitación y profesionalización del docente de educación básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Definir una metodología pertinente para el sistema estatal de seguimiento de egresados.
- 2.- Diseñar un plan institucional de evaluación e innovación curricular para el programa de la MEB.
- 3.- Contar con información confiable sobre el desempeño profesional de los egresados.
- 4.- Conocer percepciones de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida por la UPNCH.
- 5.- Conocer opiniones de las instituciones sobre las competencias de los egresados de la MEB frente a los retos cotidianos que enfrentan en el desempeño de su práctica docente.
- 6.- Conocer el nivel de transformación de su práctica profesional docente.
- 7.- Satisfacer las necesidades actuales de la reforma en educación básica.

La Maestría en Educación Básica que oferta la UPNECH está dirigida a los profesores de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con la idea de abordar elementos que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales para la mejora de su intervención educativa con una actitudes reflexivas, eficaces y colaborativas con alumnos y profesores en los ámbitos de la escuela y el desarrollo profesional, con competencias para la innovación y la solución de problemas.

DISEÑO METODOLÓGICO

Como el estudio de seguimiento de egresados es de naturaleza descriptiva, y está dirigido a observar, caracterizar y conocer problemáticas de los egresados de la MEB a nivel estatal, para llevarlo a cabo, es necesario realizarlo bajo un método cuantitativo, y como técnica de recolección de datos empíricos será utilizada: la encuesta. Las encuestas o estudio de seguimiento, nos permiten recaudar datos por medio de cuestionario prediseñados, sin controlar los procesos que están en observación. Los datos se obtienen a partir de un conjunto de preguntas estandarizadas, dirigidas a una muestra representativa, o al conjunto total de la población estadística del estudio. Estos instrumentos contribuyen a las explicaciones causales de la pertinencia de las condiciones en la formación y en la calidad de los servicios proporcionados por la universidad, así como del desempeño que ha venido teniendo el egresado en su campo laboral.

La población y la muestra que se decidió establecer, están constituidas por el total del número de egresados de la MEB. Es decir, el tamaño de la muestra se obtendrá con base en el total de la población de los egresados de la MEB a nivel estatal, la cual está representada en la siguiente fórmula: $n \leq N$. En donde la muestra (n) puede llegar a ser igual que la población (N), pero no mayor. Disponer de este tipo de muestra garantiza que la selección de los egresados fue hecha sin sesgos de ninguna especie y ofrece la base estadística para determinar la confianza que puede asociarse con las inferencias que pudieran presentarse.

En este sentido, el estudio recopilará información sobre el desarrollo de la práctica profesional del docente, así como también de su relación con lo inter e intrapersonal del egresado. Las encuestas irán principalmente dirigidas sobre las siguientes áreas temáticas:

- a).- Desarrollo de competencias en educación superior
- b).- Políticas educativas en la globalización
- c).- Reforma educativa en educación básica

Las tendencias sobre los temas básicos que incluyen las encuestas de seguimiento para egresados son:

- a).- Tendencia biográfica.
- b).- Tendencia calidad de los servicios que ofrece la institución.
- c).- Tendencia condiciones laborales.
- d).- Tendencia de relación contextos educativos y sociales.
- e).- Tendencia de relación de egreso y su vinculación académica- laboral.
- f).- Tendencia de vinculación y participación del egresado con otros agentes educativos.

Preguntas formuladas:

I.-DATOS GENERALES DEL EGRESADO.

1. Periodo de egreso
2. Matrícula
3. Género

4. Edad
5. Estado Civil
6. Lugar de origen
7. Domicilio actual
- 7ª. Correo Electrónico
8. Domicilio de un conocido:

II.- DATOS ACADÉMICOS.

9. Unidad de egreso
10. Año de egreso
11. Línea de especialización de estudios
12. Actualmente, ¿Cuál es su situación académica?
- 12ª. En caso de ser titulado, su título refiere a
13. En caso de estar titulado, ¿Cuál proyecto realizó?
14. Año de titulación
15. En caso de no estar titulado seleccione la causa principal:
16. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?
17. En caso de haber cursado o estar en otros estudios de posgrado, ¿En qué institución realiza o realizó sus estudios?
- 17ª ¿En qué área?:

III. SATISFACCIÓN Y FORMACIÓN ACADÉMICA

18. Como egresado, ¿En qué porcentaje estima que la UPNECH cubrió sus expectativas?
19. Para otras oportunidades de estudio, ¿Consideraría las opciones que ofrece la UPNECH?
20. Valore que tan adecuado consideraba el diseño académico de su programa educativo en cuanto a los siguientes aspectos.

21. Qué tan relevante para su desempeño profesional considera que fue el área de:
22. De los conocimientos, habilidades y destrezas, que se describen a continuación, ¿En qué nivel de formación considera usted que desarrollo durante su carrera los siguientes aspectos?
23. ¿Qué impacto tuvo el nivel teórico en su formación para el desarrollo de sus actividades profesionales?
24. ¿Qué impacto tuvo el nivel teórico en su formación para el desarrollo de sus actividades profesionales?
25. ¿Qué impacto tuvo el nivel teórico en su formación para el desarrollo de sus actividades profesionales?

IV.- DESEMPEÑO PROFESIONAL

26. ¿Trabaja actualmente frente a grupo?
- 26^a Antigüedad
27. Tiempo de dedicación en el empleo
28. En qué nivel considera que se relación su formación del postgrado con su práctica profesional
29. ¿En qué sector laboral se encuentra? (seleccione solo un sector y la opción que le corresponda).
30. En qué nivel de educación básica labora actualmente
31. ¿Qué tan relevante ha sido la formación profesional recibida para el desarrollo de las siguientes habilidades y destrezas requeridas en su campo laboral?
32. ¿Ha sido alguna vez promovido de puesto?
- 32^a. Si es así, ¿Cuáles fueron los factores que determinaron su promoción?
33. ¿Cómo considera usted al Estado de Chihuahua para desempeñarse profesionalmente?
34. ¿En qué nivel considera que su preparación académica responde a las exigencias y necesidades de un mercado laboral globalizado?

35. ¿En qué nivel están cubiertos los siguientes elementos dentro de su formación académica para llegar a traspasar fronteras en un mercado global?
36. ¿Qué impacto tiene su formación profesional, después de cursar el postgrado, con los padres de familia?
37. ¿Qué impacto tiene su formación profesional, después de cursar el postgrado, con la institución donde labora?
38. ¿Qué impacto tiene su formación profesional después de cursar el postgrado, con su comunidad?
39. ¿Cómo ha favorecido la MEB en su desempeño profesional?
40. ¿Cómo ha impactado la RIEB en tu ámbito laboral?
41. ¿La MEB te ha servido para entender los lineamientos que propone la RIEB?

V. ACTUALIZACIÓN

42. ¿Recibe capacitación en su ámbito laboral?
43. ¿En sus planes de desarrollo profesional consideraría alguna capacitación específica para su desempeño laboral?
- 43^a. Si su respuesta fue afirmativa, ¿En qué área lo sugiere?
- 43^b. Si su respuesta fue negativa, ¿Cuál es la principal causa?
44. ¿Pertenece a un Colegio Profesional?

VI.- FACTOR SOCIOECONÓMICO

45. ¿Qué efectos tuvo el trabajar durante sus estudios?

VII. SUGERENCIAS

46. De acuerdo a su experiencia, jerarquice las siguientes estrategias que pudieran adoptarse para que la formación académica este más acorde a la realidad del campo laboral, donde el número uno es el más importante y el número cuatro es la menos importante.

47- ¿Qué le recomendaría a la UPNECH para estrechar o ampliar la relación con sus egresados? (Seleccione las tres de su preferencia).

BIBLIOGRAFÍA

SEP. Sistema Nacional de Formación Continua. 2008.

MEB. Documento Rector.

Evaluación del Programa MEB en la UPN153,
durante la primera generación, 2010-2012

Mtra. Miriam Membrillo Said y Mtra. Flor de María Jiménez del Castillo

miriamms_upn@yahoo.com.mx y florjim@inbox.com

ABSTRACT.-Este es un estudio evaluativo mixto, porque recuperamos elementos del paradigma de investigación cuantitativa y cualitativa, consiste en una revisión del proceso que siguió el desarrollo del programa de la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153, Ecatepec, para la primera generación (2010-2012). La evaluación se realiza con el fin de dar cuenta de las principales acciones seguidas a lo largo del proceso formativo de los estudiantes, por lo cual se puede entender como evaluación sumativa e integra una primera experiencia en el trabajo modular, desde luego, permeada por aciertos y desaciertos.

PALABRAS CLAVE: eficiencia terminal, apoyo institucional, obtención de grado.

Para iniciar este trabajo, y según refiere Jiménez (1997), citado en Jiménez (s/f), diremos que, la evaluación la entendemos como:

Un proceso ordenado continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responda a ciertas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil...) obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, [] que nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado.
(p. 21)

Cabe hacer notar que, el proceso que seguimos no fue del todo ordenado, aunque sí continuo y sistemático. La planeación misma de la MEB obligó a la coordinación y a los académicos a cubrir las demandas del programa formativo, sin embargo el trabajo modular nos tomó por sorpresa y fuimos aprendiendo y accionando sobre la marcha. Entonces, nuestra evaluación no se diseñó de manera anticipada, desde el momento mismo de planificar todas las acciones formativas de la primera generación, porque la planificación cubría periodos del corto plazo (un trimestre cada vez). Sin embargo, hoy en día, rescatamos diversos instrumentos que se diseñaron en el paso a paso, y donde el sentido común dictó que debíamos conservar evidencias para después poder evaluar.

La intención original era seguir el proceso formativo de los alumnos de la MEB, con miras a efectuar acciones oportunas que impactaran en los aprendizajes y logro estudiantil. En este momento, la evaluación es una necesidad de conocer mejor el proceso seguido, emitir juicios y contar con elementos para la toma de decisiones en UPN 153.

Algunos de los instrumentos utilizados en esta evaluación, son los siguientes:

Actas de Acuerdos en reuniones colegiadas de académicos MEB.

Cuestionarios a estudiantes, a final de cada trimestre, para evaluar el desarrollo del Módulo.

Relación de alumnos inscritos en septiembre de 2010.

Actas de Evaluación de los 6 módulos de 2010 a 2012.

Informe cualitativo del desarrollo del bloque, emitido por los asesores a cargo, durante los trimestres de septiembre 2010 a junio de 2012.

Acuerdos de reuniones en el Departamento de Formación Profesional.

Antecedentes institucionales.-La Universidad Pedagógica Nacional, surgió de acuerdo con el decreto de creación el 25 de agosto de 1979, y ese mismo año se creó “como institución pública de educación superior,...tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país...”, (DOF 29 de agosto, 1979) y la Unidad 153, Ecatepec, (UPN 153), dos años después. Pero es a partir de 1992 que ésta última ocupa un edificio propio, en Leona Vicario, s/n, Col. Valle de Anáhuac, en Ecatepec, Estado de México.

La UPN 153 se localiza al sur-oriental del mismo municipio. Sus principales vías de Acceso son: Av. Central y Av. R.1; tiene comunicación a través de la Línea B del Metro, en su estación Ecatepec. Además, la Unidad Ecatepec, está rodeada de centros educativos; a sus espaldas se ubica el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, mejor conocido como TESE, otro vecino importante, es el Hospital General de Salubridad “Dr. José María Rodríguez”.

La Unidad Ecatepec, actualmente imparte la licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación Básica (MEB).

UPN 153, a partir del inicio de la MEB, ha sufrido dos cambios directivos, lo cual ha modificado las líneas de acción y la designación de la plantilla docente, de manera discrecional, en un inicio, sin considerar el trayecto formativo de los asesores. Este factor fue un elemento determinante en la continuidad de asesores que han tenido que abandonar el proyecto por diversas razones laborales.

La matrícula inicial.-A la primera generación de MEB, ingresaron en septiembre de 2010, (según consta en las fichas de inscripción en poder del departamento de control escolar), 44 estudiantes, de los cuales eran 17 hombres y 27 mujeres. Se formaron dos grupos, uno con 24 alumnos (Grupo 1) y otro con 20 (Grupo 2). Posteriormente se subdividieron para cursar dos líneas de especialización. Al final, en julio de 2012, (de acuerdo con las actas de evaluación del último trimestre concluido en junio, 2012), egresaron un total de 30 maestrantes, esta cifra equivale al 68%, de eficiencia en el egreso, en relación con el ingreso.

Acciones preventivas.-Debido a los antecedentes de otros programas desarrollados previamente en UPN 153, en donde se había incurrido en comportamientos académicos deshonestos, y como medida anticipatoria con MEB, en la sesión de bienvenida, les entregamos un Código de Ética, documento donde consignamos enunciados básicos para el comportamiento de los alumnos a lo largo de su proceso formativo, como era el caso de “no plagio de trabajos académicos”.

Intervenciones.-Al Grupo 1 se le aplicó un cuestionario en relación con sus competencias en el uso de la lengua escrita y la internet y se realizó una intervención pedagógica para fortalecer sus competencias en los procesos de escritura y uso de herramientas tecnológicas a través de foros, blogs, control de cambios y, específicamente el trabajo en una WebQuest para desarrollar la escritura de textos académicos. A pesar de que el desarrollo de la estrategia consistía en el uso de internet para el trabajo colaborativo de construcción de textos, no se contó con el equipo suficiente (sólo 14 computadoras), y éstas no se conectaron a la red de internet.

Por otra parte, con la primera generación de la MEB se presentaron 2 foros de avances de sus trabajos de investigación, el primero en abril de 2011 y el segundo en febrero de 2012. La valoración realizada por los asesores, reportó escaso nivel metodológico en la construcción de los diagnósticos iniciales, que condujeran a los estudiantes a la configuración de los trabajos recepcionales.

Evaluaciones sobre el desarrollo del programa.-Al final de cada módulo se solicitó a los alumnos responder cuestionarios, (los cuales obran en la Coordinación de la MEB), para evaluar el desarrollo del trabajo al interior de cada bloque. Dichos instrumentos reflejaron lo siguiente:

Les faltó establecer relaciones entre la normatividad y la teoría y retomar ambos aspectos desde diversas perspectivas, para lograr una comprensión más amplia de este vínculo.

Les fue gratificante contar con estrategias didácticas y formas de trabajo colaborativo para poder diversificar su práctica docente.

Se sintieron abrumados por la excesiva cantidad de lecturas, algunos textos eran demasiado complejos, y, por otra parte, se sintieron limitados en sus propios procesos reflexivos.

Aprendieron a leer más rápido, pero no siempre comprendían o analizaban a profundidad los contenidos.

Se les dificultó articular los contenidos de los bloques con su práctica profesional, la vinculación la hicieron desde una posición muy simplista.

Percibieron falta de articulación de los contenidos al interior de los bloques, lo cual se reflejaba en trabajos finales incoherentes.

Manifiestan que se les dificultó articular la información para realizar sus trabajos finales de los bloques.

Condiciones de la plantilla docente.-Al inicio de la maestría se contaba con 6 docentes quienes impartían sus clases en la Licenciatura en Pedagogía y en la Maestría en Enseñanza de las Humanidades, en la UPN 153. Esto dificultaba las reuniones colegiadas con académicos de la MEB, lo cual consta en las Actas de Acuerdos de las reuniones convocadas, en donde aparece un promedio del 50% de asistencia por parte de los asesores. Cabe aclarar que las autoridades de SEIEM manifestaban en las reuniones la necesidad académica de la formación de equipos de trabajo para las licenciaturas y posgrados, mencionaban que ambos tenían una función diferente. Sin embargo en la práctica, las posibilidades de recursos humanos de la unidad no permitían que esto se diera y al pedir recursos la respuesta era que no había posibilidades y se distribuyera la actividad con la plantilla existente. Ya en el trimestre que acaba de iniciar, logramos que en la plantilla docente se asignara por lo menos 16 hrs. a la semana de manera particular y específica, a la MEB.

Un ejemplo de este deseo no concretado durante la primera generación, fue que tanto en la especialización Competencias profesionales para la práctica pedagógica en educación básica, como en la especialidad Inclusión e integración educativa, los asesores atendían de 1 a 3 grupos de la Licenciatura en Pedagogía, otro grupo de posgrado y un taller para egresados de la Licenciatura en Educación Plan 1994. En la especialidad Gestión y procesos organizacionales en educación básica, desde un principio la plantilla se dedicó ex profeso a atender a este grupo de alumnos. Cuestión que se refleja en los avances de construcción del documento recepcional.

En relación con el proceso de acreditación de los alumnos en la traducción de una lengua extranjera, por parte de la Unidad se destinó un docente para un taller de inglés, al mismo tiempo se estableció un convenio con la UNAM, para certificar el dominio del idioma. Los resultados fueron: de 20 estudiantes de inclusión, la mayoría tomó el curso y lograron su acreditación 10 alumnos; de gestión se presentan 8 y todos acreditaron. En total 18 alumnos ya tienen acreditada la traducción, (67% del total del grupo de egresados) faltan 12 egresados (33%) por acreditar el idioma.

Al realizar un análisis sobre los aprendizajes alcanzados con relación al perfil de egreso de la MEB encontramos que si bien los maestrantes hicieron un análisis de fundamentos teóricos, se les dificulta incorporar esa teoría a los escritos y prevalecen los comentarios empíricos en los argumentos utilizados.

A dos meses en que los estudiantes concluyeron 144 de los créditos de la carrera (faltando únicamente los 20 créditos de la tesis). Al revisar los avances de los trabajos de titulación, para dar cuenta de la eficiencia terminal, notamos el grado que alcanzan los trabajos.

Tabla No. 1 Concentrado de avances de los proyectos de titulación de MEB 1ª Generación al 12 de julio, 2012

Grado de Avance	Número de Casos	Porcentaje sobre el total
50%	15	50.0%
80%	5	16.6%
30%	3	10.0%
70%	2	6.6%
20%	2	6.6%
90%	2	6.6%
60%	1	3.3%
Total casos	30	99.7%

Los resultados no son del todo satisfactorios, cabe señalar que algunos de los egresados han decidido tomar una pausa antes de proseguir con el proceso de elaboración del trabajo recepcional, lo cual puede retrasar los avances en la titulación.

Condiciones materiales.- contamos con tres salones para ser utilizadas por el posgrado, mismos que fueron insuficientes, se tuvo que hacer uso de las aulas de la licenciatura para las sesiones presenciales.

Durante un tiempo se contó con internet abierto para el alumnado, pero durante el último año se careció de este apoyo y en la unidad, se cuenta solamente con cinco computadoras con internet para el posible uso por parte de los alumnos, lo que resulta insuficiente.

COMENTARIOS FINALES:

Si bien es cierto que el 68% de la matrícula inicial terminó las sesiones modulares de forma satisfactoria, representa un reto que se concluya con el examen de grado.

La Maestría en Educación Básica es profesionalizante, sin embargo, requiere de fundamentos metodológicos para analizar la propia práctica y el tiempo destinado en los módulos resulta insuficiente para ello.

El apoyo institucional determina los tiempos académicos destinados al acompañamiento en la formación de los alumnos de la MEB, y esto se refleja en la eficiencia terminal.

Otra manifestación del apoyo institucional se observa en el convenio con la UNAM para la certificación del dominio de la lengua extranjera.

Es necesario que el apoyo institucional se refleje en destinar tiempos y asesores en los alumnos de futuras generaciones de la MEB, en la lectura crítica, escritos argumentativos, fundamentación metodológica y manejo del aparato crítico, para mejorar la eficiencia terminal en la UPN 153, Ecatepec.

Se requiere mejorar la infraestructura para brindar mejores condiciones y apoyos a la formación de los alumnos de la MEB.

ANEXO 1

Tabla No. 2 Avances de los trabajos de titulación al 12 de julio, 2012. Al término de la carrera de los egresados MEB.

NP	Nombre del egresado	Nombre del Trabajo de Titulación	Asesor asignado	% de avance
1	Castillo Lira Rey David		Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	50%
2	Díaz Alquisiris Irma Elena	La mediación pedagógica en educación preescolar para el desarrollo de estrategias en niños con necesidades educativas especiales	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	50%
3	García Vilchis Lucas	El desarrollo de la competencia de las relaciones interpersonales del docente, con miras al mejoramiento de la práctica	Mtro. José Cutberto Enríquez Vázquez	50%

		en el aula		
4	Gaspar Ramírez Erika	Saber convivir, una competencia transversal en el hacer docente en la educación básica	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	80%
5	Gómez Yáñez Ma. Emma	Resignificación de las funciones del ATP de la zona 19, más allá del trabajo administrativo y de gestoría	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	50%
6	Pérez Cuevas Linda Citlali	Estrategias didácticas del docente fundamentadas en el modelo educativo basado en competencias	C. a Dr. Mercedes Carrasco Ramírez	70%
7	Reyes Gutiérrez Yareth Benonit	La formación docente en estrategias didáctico pedagógicas en el modelo educativo basado en competencias	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	80%
8	Reyes Rentería David		C. a Dr. Mercedes Carrasco Ramírez	80%
9	Veloz Gómez Víctor	Desarrollo de competencias de comunicación escrita para la producción de textos académicos en estudiantes de licenciatura en pedagogía de una universidad de Ecatepec de Morelos	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	80%
10	Wuenthuer Marcial Claudia	Saber convivir, una competencia transversal en el hacer docente en la educación básica	Mtra. Alejandra Hernández Ruíz	80%
11	Avilés Soto Ramón	Estrategias para favorecer el uso de las TIC, enfocadas en la asignatura de historia	José Daniel Viveros	50%
12	Bonilla Barragán José Mario	Las HT y su aplicación en la práctica docente	Flor de María Jiménez del Castillo	20%
13	Cosme Torres Miguel	La comprensión lectora en un grupo inclusivo de 3° "B" de la escuela Ramón Morales ubicada en la comunidad de Ozumbilla, municipio de Tecamac, Edo, de México.	Miriam Membrillo Said	20%
14	Cruz Garrido Fernando	La narración como estrategia para construir	Miriam Membrillo Said	60%

		competencias lectoras en jóvenes en riesgo de fracaso escolar		
15	García Robles Mercedes del Socorro	La enseñanza del idioma inglés en segundo grado de la escuela primaria de tiempo regular "Juan de Dios Rodríguez Heredia"	Daniel Mendoza Paredes	90%
16	Gutiérrez Cedillo María Laura	Desarrollo del pensamiento complejo de los alumnos de 6° de educación primaria por medio de estrategias que promueven la participación de todos.	Fernando Torres García	50%
17	Larios Granados Natyeli	Estrategias de inclusión en el aula enfocadas en las ciencias naturales	Amado Raúl Rodríguez Tovar	50%
18	López Osorio Beatriz Adriana	Competencias docentes para la formación de normas, actitudes y valores para favorecer aulas inclusivas	Mtra. Flor de María Jiménez del Castillo	90%
19	Martínez Olivares José	El aprendizaje colaborativo y el diseño de situaciones didácticas para el mejoramiento de la enseñanza por competencias en la materia de asignatura estatal, un enfoque inclusivo.	Miriam Membrillo Said	50%
20	Miranda Gutiérrez Leticia Carolina		Amado Raúl Rodríguez Tovar	30%
21	Montalvo Martínez Gustavo	Importancia del trabajo docente para promover una educación inclusiva y reducir las barreras del aprendizaje en educación superior	Daniel Mendoza Paredes	50%
22	Pérez Castañón Minelly Guadalupe	Matemáticas y arte, propuesta pedagógica para el trabajo en 6° grado de primaria, atendiendo a la diversidad en el aula en la escuela Ricardo Flores Magón	Amado Raúl Rodríguez Tovar	50%
23	Reyes Márquez Iraís	Diseño e implementación de estrategias inclusivas que fortalezcan la habilidad lectora, y permita alcanzar	Amado Raúl Rodríguez Tovar	50%

		en los alumnos de 6° B de la escuela primaria Victoriano Granados Basurto, los estándares curriculares establecidos.		
24	Rodríguez Zacarías Víctor Hugo	Estrategias docentes que apoyan a los alumnos y alumnas de 5° C de la escuela primaria clave 15DPR3200R y permiten que los alumnos y alumnas superen las barreras del aprendizaje y logren construir habilidades del pensamiento.	Miriam Membrillo Said	50%
25	Rojo López Alejandro	El aprendizaje colaborativo en historia como estrategia para disminuir los problemas de inclusión.	Claudia Ramírez	30%
26	Sánchez Luna Janintzictzic Donají	Competencias docentes que permiten que los alumnos y las alumnas de 4° grado de la escuela primaria clave 15DPR3200R construyan habilidades del pensamiento a partir del trabajo colaborativo	Miriam Membrillo Said	50%
27	Saracho de María y Campos Luis Armando	Proyecto de autoformación docente, para egresados de las licenciaturas de la UPN 153 Ecatepec en torno al desarrollo de las competencias docentes para la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria	Daniel Mendoza Paredes	70%
28	Tzompa Quiroz Yazmín	Estrategias de trabajo en el aula para atender a la diversidad de perfiles en los alumnos.	Daniel Mendoza Paredes	50%
29	Vera Segura Rosa María	El desarrollo de la competencia docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje, en la asignatura de español en segundo grado de primaria	Flor de María Jiménez del Castillo	30%

30	Zapien Santos María Guadalupe	Práctica docente y padres de familia, apoyos y sujetos de unión para el logro de los estándares educativos hacia una educación inclusiva.	Amado Raúl Rodríguez Tovar	50%
----	----------------------------------	---	-------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

Jiménez, B., editor, et al (s/f) Evaluación de Programas, Centros y Profesores, España: Síntesis Educación. Didáctica y Organización Escolar.

USO DE LOS DATOS VISUALES PARA ANALIZAR EL LENGUAJE PRODUCIDO EN EL AULA

Dra. Silvia Lizette Ramos De Robles

liz0920@gmail.com

Unidad 145, Zapopan

ABSTRACT: en el presente documento se exponen la fortalezas de utilizar las video grabaciones como instrumentos para la construcción de datos que permitan analizar el lenguaje que se produce en el aula entendido éste como una práctica social. Dado que parte importante de los procesos formativos que desarrollan los profesores que cursan la Maestría en Educación Básica tiene que ver con la reflexión y el análisis de su práctica docente en relación con la enseñanza de la lengua en la educación básica, se han analizado sesiones donde se promueve el uso de las videograbaciones para promover dicha reflexión. El análisis de estas experiencias pone en evidencia que: a) las videograbaciones constituyen el instrumento que captura con mayor complejidad las manifestaciones del lenguaje en el aula; b) falta desarrollar habilidades tanto para la toma de videos como para su análisis; c) el análisis colectivo del video entre pares constituye una de las mejores estrategias para interpretar las interacciones.

Problematizar la realidad a través del estudio del lenguaje

Recuperar la dimensión sociocultural de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua, es uno de los principales propósitos que orientan el desarrollo de actividades de quienes nos desempeñamos como asesores de la Maestría en Educación Básica en la especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Para ello partimos del reconocimiento de que el lenguaje es un instrumento privilegiado para la mediación de las prácticas didácticas y actividades culturales.

Una de las principales dificultades que se identificaron durante el desarrollo de los proyectos de investigación e intervención fue que los instrumentos que comúnmente se utilizaban para recuperar la práctica docente se limitaban a narrativas libres, registros de observación y notas del profesor, los cuales, dadas sus características no permitían rescatar todas las dimensiones del lenguaje.

En este sentido durante la generación 2010-2012 con un grupo de 15 estudiantes se empezaron a trabajar seminarios cuya finalidad fue incorporar el video como principal instrumento para capturar las interacciones en el aula de clase. En este documento compartimos parte de las experiencias desarrolladas durante este proceso. Primero presentamos lo referentes teóricos que orientaron la propuesta, posteriormente las vivencias desarrolladas durante las sesiones de clase en la maestría y finalmente sus implicaciones para el avance en los proyectos de investigación.

El lenguaje como interacción social y dialógica

Parte importante del proyecto de investigación o intervención que realizan los estudiantes de la maestría es la construcción del objeto de estudio y dado que este se relaciona directamente con el lenguaje, uno de los ejercicios realizados fue la delimitación teórica desde la cual se abordaría dicho concepto. En este sentido y después de analizar las aportaciones de varios teóricos optamos por profundizar en las propuestas de Vygotsky y Bakhtin quienes interpretan el lenguaje como interacción social y como un evento dialógico, respectivamente.

Para Vygotsky (1978), el principal eje de análisis que sustenta los planteamientos sobre el aprendizaje, es el lenguaje. Para ello se parte de la consideración de que el desarrollo intelectual, se construye a través del habla colaborativa y la interacción desarrollada dentro de las actividades sociales, es decir, se logra a través del dominio del medio social del pensamiento: el lenguaje. En síntesis, para Vygotsky (1978) tanto el lenguaje como sus

producciones culturales representan el medio a través del cual se desarrolla el aprendizaje del individuo: *el lenguaje constituye la herramienta principal con la que se interpreta el mundo.*

Otro aspecto relevante es su vinculación con las *actividades* sociales: *lenguaje como interacción social colectiva.* Tanto los aprendizajes de la vida cotidiana como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, se logran a través del uso del lenguaje dentro de la participación en *actividades* organizadas social y culturalmente. La *actividad* es considerada de fundamental importancia dado que constituye el agente de mediación entre el individuo y la cultura. Cabe señalar, que el significado que se le da al término de actividad está directamente vinculado con los actos de la práctica social, y no con el hecho de hacer algo. De acuerdo con Roth, la actividad “has the special sense of being a societally specific form of engagement that contributes to maintenance and survival of the human species ... Activities are oriented toward objectives|motives that have been emerged at the collective level” (Roth, 2004 p.12).

Estas aportaciones de Vygostky proporcionan (en nuestro caso) el marco general para un primer acercamiento al estudio del lenguaje, no obstante, y dado que Vygostky no profundiza en las características sobre la versatilidad y la naturaleza cambiante del lenguaje asociada tanto a los contextos sociales como a las distintas voces que dentro de una actividad social determinada, van dando cuenta de sus cambios y desarrollo; recurrimos a las aportaciones de otro de los grandes teóricos y estudiosos del lenguaje: M. Bakhtin.

Una parte del abordaje cultural del lenguaje que realiza Bahktin, lo plantea a través de la identificación de diversos modos de discurso que se utilizan en las distintas esferas de la sociedad, de un sistema social y un tiempo determinado. Todos los lenguajes sociales “son puntos de vista específicos sobre el mundo, formas para conceptualizar el mundo en palabras, visiones del mundo específicas, cada una caracterizada por sus propios objetos, significados y valores” (Bakhtin, 1981, p. 292). Asimismo cada uno de ellos puede yuxtaponerse a otro, suplirse mutuamente con otro y coexistir dentro de la conciencia real de la gente. Bajo esta misma línea pero delimitando los espacios sociales y sus actividades, podemos identificar la existencia de lo que Bakhtin denomina géneros discursivos, los cuales a diferencia de los lenguajes sociales que se centran en determinados estratos sociales, focalizan más en las prácticas sociales: *situaciones típicas de comunicación verbal.*

Un género discursivo es el conjunto de enunciados utilizados dentro de una esfera social la cual les otorga y/o explicita su significado. Por lo tanto, tales géneros existen sólo en la práctica y deber ser explicados a través de ésta, mediante el análisis translingüístico. Bahktin reconoce

que “la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece en la medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bahktin, 1982, p. 248). Esta mirada nos abre un abanico de posibilidades de clasificación el cual podemos utilizar para observar la interacción de los espacios educativos e identificar dentro del discurso aquellos repertorios que van desde las situaciones más cotidianas hasta las manifestaciones más científicas. Para explicar esta riqueza y variedad de géneros discursivos, y en general para explicitar la naturaleza cambiante del lenguaje Bakhtin recurre al concepto de *dialogismo*, el cual remite a la naturaleza nunca idéntica de la palabra. Es decir, supone que cada palabra posee una naturaleza de espectro, la cual varía de acuerdo a los escenarios de participación. En cada momento una palabra es utilizada con una intensión particular específica la cual representa su función, pero ésta desata una serie de posibles significaciones las cuales integran su espectro de significado. Dicho espectro representa a su vez sus potencialidades. Cada vez que una palabra es enunciada dentro de una situación social, el contexto interviene como mediador y a su vez modifica la significación. Por tanto en esta significación intervienen no sólo las formas lingüísticas sino los aspectos no verbales que están presentes en el escenario/situación. De esta manera es posible identificar y teorizar la constante renovación del lenguaje a través de su uso, es decir, inherente a la praxis y la participación. Roth (2009) describe esta idea planteando que: “We always say the same thing differently. The same word may mean different things and different words are taken to mean the same. But the word is never the same. A language therefore always is a *mêlée* of languages, always is a Sabir, containing both foreign languages and foreign words form the same language”. (Roth, 2009, p. 41).

Analizar el lenguaje a través de las videograbaciones

El desarrollo de competencias para el análisis de videos inició con una serie de sesiones en las cuales se observaron videos que rescatan la práctica docente de profesores de primaria y secundaria ajenos a los profesores-estudiantes de la maestría. Para ello se seleccionaron varios videos por ejemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=3yiFx7T16z4>, <http://www.youtube.com/watch?v=PnLWIO5fBz4&feature=related>, http://www.youtube.com/watch?v=_II7PV8sfmY&feature=related

Los ejercicios de análisis parten desde la observación detallada y la toma de notas sobre las posibles explicaciones de las interacciones observadas, hasta la visualización de los videos sin

sonidos para el análisis de gestos. Las primeras explicaciones de los profesores en torno a los videos se caracterizan por ser descripciones de las características generales de los participantes (docente y estudiantes) *“Pues vemos cómo el profesor inicia la clase cantando junto con sus alumnos para motivarlos al trabajo, después inicia con la clase y los alumnos son muy participativos”* (Estudiante de maestría). Poco a poco los análisis se fueron focalizando para interpretar las interacciones a nivel micro y desde un enfoque comunicativo funcional del lenguaje.

Para el caso del análisis de video sin sonido, éste permitió que los estudiantes reconocieran la importancia del gesto dentro de la visión sociocultural del lenguaje, la cual no se reduce a lo verbal y escrito: *“La verdad es impresionante lo que uno puede observar cuando le quitamos el sonido al video, como que pone uno más atención a lo que pasa, mejor dicho a los gestos”* (Estudiante de maestría). Los ejercicios se fueron enriqueciendo cuando se promovió el uso de los referentes teóricos para la interpretación de las interacciones y a su vez se fueron estableciendo unidades de análisis para realizar una observación intencionada. Durante la sesión de reflexión en torno a estas experiencias se pudieron rescatar opiniones como las siguientes:

“A mí sí me sirvió mucho porque ni idea tenía de cómo empezar a hacer una narración y un análisis”;

“Pues con estos ejercicios de análisis pude identificar qué factores tenía que tomar en cuenta, los gestos movimientos corporales, lenguaje no verbal, entre otros”;

“Las actitudes de los alumnos, te das cuenta que los alumnos están en otra cosa y el maestro sigue la clase”;

“El maestro se ve entusiasmado en su práctica y se olvida de los alumnos”;

“Permite ubicar desde que, ... que el maestro se mueve poco en el salón”;

“Sirve para observar con una intención, no es ver nomás por ver”. (Estudiantes de la maestría).

La actividad posterior a este análisis grupal de los videos consistió en que cada estudiante-profesor video-grabara una de sus clases para iniciar con el análisis de la propia práctica. Esto constituyó uno de los principales retos dado que para muchos fue la primera vez que lo hicieron. Su posterior análisis inició con una transcripción utilizando la simbología convencional del análisis conversacional. También se promovió el análisis grupal de los videos.

Reflexiones finales

La documentación de esta experiencia permite repensar el desarrollo del curso y el papel de quienes nos desempeñamos como facilitadores en el proceso de desarrollo del proyecto de investigación. En este sentido me permito sugerir los siguientes puntos:

Reconocer que los datos visuales en la investigación cualitativa no sólo se ha convertido en una tenencia importante en la investigación social en general, sino que enfrenta a los investigadores con nuevos problemas prácticos en su uso y análisis, y produce nuevos problemas éticos (Banks, 2008).

Promover el análisis grupal de video grabaciones como una estrategia para problematizar y analizar la práctica docente.

Fortalecer las visiones socioculturales y dialógicas del lenguaje a través del análisis de la interacción en el aula.

Promover el análisis de la interacción no verbal (gestos, posturas corporales, etc.) como elementos que contribuyen a la construcción de significados.

Implementar cursos extra-curriculares que promuevan el uso de software para análisis de videos.

Referencias Bibliográficas:

Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination. En: Holquist, M. (ed.). *Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Banks, M. (2008). *Using visual data in qualitative research*. Publications of London: SAGE.

Roth, W.-M. (2004). Activity theory and Education: An introduction. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 1-8

Vygotsky, L.S. (1978). En: Roth, W.M. (1995). *Authentic School Science: Knowing and Learning in Open-Inquiry Science Laboratories*. The Netherlands: Kluwer Academic Plublisher.

“Hacia la transformación de la práctica docente desde la investigación-acción”. El caso de la
UPN 113 León

Dra. Fortunata Sánchez Virelas, Mtra. Hermelinda Rayas Rocha y Mtro. Juan Alonso Quezada
Hernández

Correo electrónico: fosavi72@hotmail.com

Resumen

En el marco de las profundas transformaciones que están surgiendo hoy en día en todos los ámbitos del quehacer humano, en donde los paradigmas se transforman, surge la necesidad de hacer planteamientos concisos, que nos lleven a generar tareas precisas en la búsqueda del orden natural de las cosas.

En este contexto se hace necesario un cambio en la educación, un cambio en la escuela; sin embargo para que esto suceda es necesario que las prácticas del docente cambien, y para ello se requiere de un profesorado capaz de reflexionar analizar e indagar su quehacer docente, que se constituya en investigador de su propia labor profesional. Ya que la investigación es una herramienta de transformación de las prácticas educativas.

En la presente ponencia se plantea la dinámica de trabajo implementada por el equipo de docentes que participan en el programa de la Maestría en educación Básica en la Unidad UPN 113 León, describe el camino seguido en la orientación y acompañamiento de los alumnos en la construcción de su proyecto de investigación y/o intervención. Presenta la construcción de una ruta crítica siguiendo el proceso metodológico de la investigación acción.

En ella se plantea como se llevó a cabo la recuperación y aplicación de los conocimientos teóricos y metodológicos en el estudio y la transformación de la práctica educativa. Se presenta la estructura del trabajo, los apoyos, los avances y las dificultades enfrentadas para lograr que nuestros estudiantes que cursan el programa de la MEB logran en la primera especialización la elaboración de sus proyectos de intervención. A través del proceso metodológico seguido se llevó a los alumnos a la autocrítica y la crítica de su práctica docente como punto inicial de esa reflexión, buscando tocar las fibras más sensibles de su profesionalización llevando a pensar en la necesidad de una transformación en su formación y su actualización, sin perder de vista que son miembros activos de una comunidad, la cual le exige la renovación de aptitudes y actitudes de su papel como educadores ante los retos de nuevas competencias y las posibilidades de convertirse en innovadores, apoyándose en otras experiencias, empezando por la suya propia, complementada con su automotivación a ser mejores cada día; buscando alternativas y generando experiencias que ayudaran a impulsar esa transformación que la misma sociedad exige.

Palabras Clave: Práctica docente, proyectos de intervención, Investigación-acción,

“Hacia la transformación de la práctica docente desde la investigación-acción”. El caso de la UPN 113 León

Vivimos en los inicios del tercer milenio, en donde los rápidos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado. Imágenes que caracterizan al maestro como investigador y al alumnado como ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimiento.

La transformación actual del mundo produce sin duda un impacto sobre la educación. En el tipo de sociedad que emerge, cambian las necesidades y las demandas de formación, hay nuevas condiciones y posibilidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la equidad del sistema educativo, vuelve a estar en juego.

Hoy más que nunca es necesario plantear el aspecto educativo en un marco más amplio de la crisis de perspectivas ideológicas, sociales, económicas, de transformaciones en el mundo, de la producción y distribución. Plantear cuestiones educativas que vayan más allá de las fragmentaciones que impiden captar realidades más amplias con mayor perspectiva y eficacia.

Es urgente la necesidad de declarar la importancia del pensamiento, del debate, de la crítica y de la investigación, para dar sentido a una práctica educativa denominada por carencias y en la que la atención se da solo a problemas muy inmediatos. Está claro que tenemos que huir del academicismo estéril, de la pasividad, de la resignación y acercarnos al análisis, a la reflexión, al cambio.

Ante esta realidad surge la necesidad de aprender a sistematizar experiencias, sustentar propuestas, generar procesos de innovación de las prácticas educativas surge la necesidad de aperturar nuevos programas que atiendan dichas demandas.

En este contexto la Universidad Pedagógica Nacional ha contribuido de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación y del magisterio en servicio, particularmente en lo que compete a la educación básica.

Consideramos que la Maestría en Educación Básica (MEB) es un programa que responde a estas necesidades y demandas, ya que su propósito es que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias.

En este sentido, la maestría fomenta el desarrollo de competencias profesionales que les permitan a los profesionales de la educación abordar su trabajo con una actitud crítica, de apertura y flexibilidad ante una sociedad cambiante y una dinámica incierta, que demanda la utilización de diferentes códigos comunicacionales, así como el manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación.

Dadas las características del programa en la Unidad 113 León, nos pareció interesante implementarlo y aunque las condiciones para llevarlo a cabo no eran las mejores, aun así arrancamos con la primera generación 2011-2012 con 40 alumnos atendidos por 3 académicos, de éstos 3 uno de ellos tenía contrato por 8 horas, otra persona con 12 horas y una más de medio tiempo; pero eso no fue todo dos de esas personas trabajaban en otro programa y realizaban otras actividades.

Fue un trabajo muy intenso, en un inicio nos resultó difícil entender la lógica del programa con sus especializaciones y fue necesario revisar más minuciosamente como estaba estructurado, ello implicó llevar a cabo reuniones periódicas de trabajo de manera intensa y en esa tarea revisamos que con el desarrollo de ambas especializaciones los alumnos tenían que elaborar un proyecto de investigación y/o intervención, implementarlo, darle seguimiento y evaluarlo para que al final del programa pudieran titularse con dicho proyecto, lo que provocó que el reto fuera mayor.

En la UPN se ha tenido la experiencia de trabajar en varios de sus programas de esa manera, construyendo el proyecto a lo largo del programa y concluirlo al final.

El Equipo de docentes que trabajamos en la MEB hemos encaminado el trabajo de los alumnos hacia la elaboración de proyectos de intervención para con ello contribuir a los objetivos del programa, pero sobre todo atender las necesidades del propio profesorado, para que éste pueda enfrentar con profesionalismo la complejidad, diversidad y riqueza de los conflictos de la práctica docente.

Stenhouse (1991) menciona que el docente debe ser un profesional amplio, cuyas características más destacadas de este tipo de profesional son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis del estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula, ello implica:

Poner en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Desde esas 3 características de la profesionalización surge y se retoma la figura del docente investigador de su propia práctica.

Agrega que, sin investigación no hay campo de conocimiento. La investigación y la enseñanza son imprescindibles para el progreso de la humanidad y requieren por un lado un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos.

En esta dinámica de trabajo consideramos que la metodología más adecuada para orientar los proyectos de los alumnos era la investigación-acción ya que es congruente con lo que se pide en el programa de la MEB y con las necesidades de los profesores.

La investigación-acción es un camino para tomar conciencia de la propia praxis educativa, construir conocimientos sobre ella y generar acciones e innovaciones. Una de las funciones esenciales de la investigación-acción consiste en producir conocimientos sobre la praxis educativa a través de la autorreflexión sistemática del educador y la utilización racional de diferentes métodos y técnicas de recolección de información.

A la fecha, se plantea la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas (Latorre; 2007:5), es decir, la inquietud de hacer investigación en la escuela y para la escuela se da al interior mismo de la práctica educativa, en la vida íntima de los grupos, en la dinámica de lo que se hace al interior del aula. Porque esto es lo que permite analizar y valorar lo que se hace realmente por los profesionales de la educación en interacción con los alumnos en la cotidianidad de las acciones.

Pero el desarrollar este proceso metodológico no es una tarea sencilla, esto implica el dominio de referentes teóricos, metodológicos y prácticos, elementos con los que no siempre se cuenta. Por ello el equipo de docentes, decidimos elaborar una ruta de seguimiento, que nos permitiera ir guiando y orientando a nuestros estudiantes en la elaboración de su proyecto. En dicha ruta se rescató lo que se trabajó en cada uno de los módulos de la primera especialización, de tal manera que al final de cada módulo se entregaba un solo producto recopilando lo que se trabajó en los 3 bloques, productos que iban formando parte del

proyecto; nuestra ruta quedó abarcando tres grandes apartados: contextos y prácticas educativas, el diagnóstico y el problema de intervención y diseño de la propuesta de intervención, quedando de la siguiente manera:

CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. Reconocimiento del contexto y las prácticas educativas

La dinámica del cambio mundial.

La visión de la educación en el contexto internacional, nacional, estatal y local.

La Reforma Integral de la Educación Básica.

2. El enfoque pedagógico de la RIEB

3. El proceso de mediación pedagógica

4. Las competencias profesionales del docente

5. La práctica docente

Identificación, reconocimiento y valoración de la práctica educativa.

La formación y el desarrollo profesional.

6. El proceso metodológico de la investigación-acción

EL DIAGNÓSTICO Y EL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN

1. Idea inicial

2. El diagnóstico

Explicación teórica de la problemática.

Elementos contextuales:

- Contexto social
- Contexto institucional

Análisis de la práctica educativa.

3. Formulación del problema de intervención

Planteamiento del problema.

El problema de intervención.

Objetivos.

Justificación.

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. La transformación de la práctica a partir de la evaluación de la calidad del aprendizaje

Los procesos de evaluación y su impacto en la educación básica

La reflexión sobre la intervención del docente para la mejora de la práctica profesional

2. Elaboración de un sustento teórico en que se apoye el diseño de intervención

Concepto de hombre

Concepto de educación

Perspectiva curricular

Sustento psicológico

Principios pedagógicos de la RIEB

Didáctica general

Didáctica específica

Campo disciplinario

3. La planeación y el diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias en un proyecto de intervención.

Concepto de planeación

La planeación de la enseñanza

El plan de trabajo

4. La evaluación de la intervención

Plan para evaluar la intervención

Al concluir la primera especialización los alumnos quedaron con su proyecto terminado, tuvieron oportunidad de hacer de su práctica un espacio donde es posible investigar. Indagar justamente en la dimensión de la propia aula donde día a día se generan problemas de una u otra naturaleza. De la inquietud personal a la reflexión colectiva en el contexto de su propio centro de trabajo es como realmente se puede valorar esa realidad que vive cerca del docente; una realidad compleja pero que puede ser asible por una actitud de búsqueda de sentido en lo que se hace.

Esto contribuyó al fortalecimiento de la formación profesional de los docentes de Educación Básica. Implicó dirigir el esfuerzo en aportar un sustento teórico-metodológico, así como diversas herramientas pedagógicas que apuntalaran un perfil docente que corresponda a las necesidades actuales que la educación requiere, con el propósito de fortalecer la labor docente, y consolidar los saberes que posee el maestro con aprendizajes innovadores, para hacerlo trascender hacia una práctica crítica y reflexiva que impacte en la sociedad.

Todo este proceso sin lugar a dudas, contribuyó a la profesionalización del docente, entendiendo a ésta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica

educativa, la metodología adecuada que permite al maestro alcanzar las metas y los propósitos que desea es sin duda la Investigación acción.

Al concluir la primera especialización terminamos con un total de 36 alumnos, un grupo heterogéneo, en edades, en preparación, en carga de trabajo, en años de servicio, etc., con distintas necesidades e intereses para abordar en sus proyectos y en ellos una gran diversidad de problemáticas, entre ellas podemos mencionar las siguientes:

Temáticas relacionadas con los campos formativos: comprensión lectora, desarrollo del pensamiento matemático, la enseñanza de las ciencias naturales, etc.

Temáticas relacionadas con la planeación, la evaluación y la gestión escolar.

Temáticas sobre educación especial.

Entre otras.

Nuestro reto era que todos nuestros alumnos de la MEB terminaran sus proyectos y de alguna manera esto se logró, sin embargo, se pudo percibir que en algunos de ellos hay la necesidad de completar y realizar ajustes, trabajo que se llevará a cabo a través de la tutoría.

Queda elaborado un proyecto de intervención en donde se recupera el análisis, la evaluación y la propuesta de transformación en ámbitos específicos de la educación básica. La siguiente especialización que trabajaremos es la de "Construcción de habilidades del pensamiento, en ella se pretende darles continuidad a los proyectos de los alumnos en lo que respecta a la implementación, seguimiento y evaluación, pero también se pretende que con los elementos que aporte dicha especialidad los trabajos puedan reajustarse, enriquecerse y complementarse para generar nuevos ciclos de investigación.

Ello implica la participación y compromiso de los docentes en un sentido estricto, pues la construcción de su práctica y la reflexión sobre ella, implica el conocimiento en la acción, es decir, que el proceso de formación que con esta propuesta se llevará a cabo, los profesores deberán continuarlos en sus aulas, en la medida que pongan su práctica bajo análisis reflexivo, en el marco del desarrollo de competencias profesionales.

Es así, como nuestra propuesta está encaminada hacia la concientización maestros innovadores, receptivos al cambio, sabedores que no son poseedores de la verdad última y que requieren ser aprendices permanentes, conscientes de su pertenencia a una comunidad mundial que aprende, en la cual, deberá comprometerse a impulsarla, a aportar, a recibir, a derrumbar los muros de su salón de clases para convertirse en individuos activos, con una visión común acerca de lo que implica la enseñanza de calidad, manteniéndose en una reflexión constante y autocrítica sobre su propio trabajo, estimulando a sus alumnos a conocerse a sí mismos, adquiriendo nuevas competencias y valores que le signifiquen el poder

estar preparados para afrontar los retos del presente y el futuro, aptos para el trabajo colaborativo, creativo y orgullosos miembros de su comunidad, lo que le permitirá obtener como consecuencia lógica una mejor calidad de vida.

Bibliografía

Fierro, Cecilia; Fotoul, Berthay y rosas, Lesvia (2005). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.

Latorre, Antonio (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona: Graó.

SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Cuadernos de Discusión 1.

Stenhouse, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Vivencias del proceso de formación académica
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-163 URUAPAN, MICH.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Yurixhi Quintana Equihua, Maestra en Educación Básica, Unidad UPN-163; correo electrónico: yurage@hotmail.com

Edith Cecilia Galindo Márquez, Maestra en Educación Básica, Unidad UPN-163; correo electrónico: edithupn@hotmail.com

Lizeth Sofía Hernández Carranza, Maestra en Educación Básica, Unidad UPN-163; correo electrónico: ashesofia@hotmail.com

Resumen

Para ilustrar la panorámica del proceso formativo vivido durante la Maestría en Educación Básica en la Unidad UPN-163, Uruapan y entender la cosmovisión en la región, referimos que en apego al diseño de la MEB, se llevó a cabo en el primer año de formación, la primera especialidad común titulada: “Competencias profesionales para la práctica pedagógica en educación básica”, las tres ponentes que participamos en esta oportunidad, coincidimos en que ésta nos permitió vincular de manera óptima la teoría con la práctica reflexiva sobre problemas de la realidad en la docencia del nivel; permitiéndose así cumplir con los propósitos específicos del diseño de la maestría <interrelación de los contenidos curriculares y las experiencias profesionales; desarrollando habilidades, actitudes, valores y procedimientos para mejorar la práctica pedagógica en educación básica>.

Hemos de mencionar que ya para las segundas especialidades cursadas, que aún éstas siendo diferentes permitieron desarrollar mediante la tesis, el análisis de tres temas cruciales en la actualidad, estas especialidades fueron:

Pedagogía de la diferencia, en la que interculturalidad, tolerancia y actitud son los principales aspectos que la conforman; mientras que

Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica, en la que gestión, organización y comunicación, se toman como pilares de formación

Aun cuando en las segundas especialidades hay diferencias desde su diseño, se percibió que existen áreas que son complementarias para abordarse y analizarse como objeto de estudio para generar propuestas de mejora mediante la implementación de las alternativas de fortalecimiento con el compromiso que el ejercicio de la profesión docente demanda en este nivel.

Razón por la cual conformamos un equipo de trabajo para este evento con una propuesta en común que favorezca la ética de la profesión.

Vivencias del proceso de formación académica

Yurixhi Quintana Equihua¹⁴, Edith Cecilia Galindo Márquez¹⁵, Lizeth Sofía Hernández Carranza¹⁶

En educación, las propuestas realizadas a nivel nacional para la mejora de la práctica educativa se estipulan en la Reforma Integral de Educación Básica, no obstante, y a pesar de ello, éstas no se han llegado a aplicar en su totalidad en el Estado de Michoacán, ni concretado en los diferentes centros educativos lo cual de manera indiscutible tiene que ver por una parte con la actitud que el docente asume ante los cambios a los que ha de enfrentarse en su práctica educativa y a las imposiciones que ejercen los dirigentes político-sindicales con un dominio generalizado en la región, condicionando la forma de trabajo y los materiales con los que han de apoyarse en cada ciclo escolar, aspecto que es grave por haber rechazo total tanto a las Reformas educativas, como a la Alianza por la calidad educativa.

A pesar de ello, es importante señalar que existen docentes con una vocación de servicio ético que asumen actitudes de mejora para alcanzar la calidad de la educación, y aunque es coartada la participación, se lleva a cabo al interior del aula, espacio de realización de las funciones docentes.

La revisión de las problemáticas comunes en el ámbito educativo del nivel básico, en sus niveles de preescolar y primarias que son el contexto laboral de las participantes, dieron origen a la realización de las propuestas de intervención educativa, dos de estas en la modalidad de apoyo a la docencia, y una de actuación docente; para ello fue necesario partir de un diagnóstico, que permitió identificar el área de intervención mediante la propuesta que se diseñó para cada caso en particular.

Documentar los hechos, representó la oportunidad de conocerlos primero, para después analizar y así poder reiterar el compromiso que la docencia requiere, es necesario hacerlo cada quien y a partir de lo expuesto en la presente propuesta común de intervención, aseveramos que deja de ser justificable que los otros tomen decisiones para hacer lo que a cada quien corresponda.

¹⁴ Docente de Preescolar, 2ª. especialización cursada, Pedagogía de la diferencia, tema desarrollado “La actitud del docente en el marco de una educación intercultural”.

¹⁵ Administrativo y docente en la UPN-163, 2ª. especialización cursada, Gestión educativa y procesos organizacionales, tema desarrollado “Las habilidades comunicativas del director para favorecer la organización en educación básica”.

¹⁶ Docente de Educación Física en Preescolar, 2ª. especialización cursada, Pedagogía de la diferencia, tema desarrollado “La recreación de las emociones desde la pedagogía de la diferencia en la educación preescolar”.

Tener sentido de pertenencia favorece la inclusión en la educación, es indispensable construir primero una identidad personal basada en valores individuales y luego una identidad colectiva e institucional, a donde actitud, responsabilidad, compromiso, interculturalidad, tolerancia, autorregulación de las emociones, integración en equipos de trabajo, comunicación organizacional y motivación laboral entre otros, son acciones que permiten transformar la práctica docente, asumiendo con ética el proceso enseñanza aprendizaje.

Entender que educar implica conjugar sentimientos, afectos, emociones, actitudes, conocimientos, formas de comunicación, de organización y aplicación en la vida diaria nos acerca a contemplar un nivel óptimo con más sentido humano; el colectivo escolar es parte activa y vital, pues aquí cobra vida cualquier planteamiento de mejora en la educación.

Con la presente propuesta de intervención conformada por las tres aportaciones individuales y la aplicación de las estrategias se construyen escenarios posibles para sustentar la razón de ser de la MEB.

Cabe mencionar que durante el proceso de formación académica, el apoyo y la asesoría brindada fue excelente, ya que hubo un acompañamiento por parte de los asesores donde se dio respuesta a todas las dudas conforme se iban presentando. Las asesorías fueron programadas dos días a la semana, las cuales se cumplieron gracias al compromiso tanto de asesores como de estudiantes. Por lo cual podemos asegurar que no se presentó ninguna dificultad en las asesorías.

La bibliografía sugerida por los asesores sirvió de sustento para la parte teórica en el desarrollo de los temas abordados, los cuales tienen que ver con la actitud docente, la autorregulación de las emociones, considerando la interculturalidad como principio básico de la especialidad pedagogía de la diferencia.

Por otro lado, la comunicación favorece la organización del trabajo colectivo, proporcionando elementos de apoyo a directivos y docentes dentro de la especialidad de gestión escolar para lograr una dirección óptima en el nivel básico.

La elaboración del diagnóstico permitió identificar desde ese momento las variables existentes, las cuales sirvieron de apoyo para conformar un ambiente en pro de la diversidad, elemento vital de la interculturalidad, comprendiendo que la participación de padres de familia, otros docentes y los alumnos desde el inicio de la investigación, dio los parámetros necesarios para construir las herramientas que sirvieron de apoyo y de guía para el sustento de la investigación.

Por lo tanto se considera que la observación ha sido el elemento mediante el cual se logró un análisis subjetivo de la propuesta, a través de ella se pudieron constatar actitudes que de manera involuntaria han repercutido en la labor docente.

Resulta pertinente mencionar que como punto de convergencia en las dos especialidades, ha sido importante haber logrado que los docentes reconocieran que la actitud vista desde diferentes perspectivas como son el enfoque por competencias y la interculturalidad, conduce solo a un camino y que éste es reconocer que es de ésta que depende generar un ambiente agradable y de confianza en el salón de clase y entre los docentes mismos, esto representa de manera indiscutible la primera expectativa lograda. Para que esto sucediera fue relevante la participación de los directivos.

Los fundamentos del enfoque por competencias, facilitaron el enlace y comprensión entre lo que se pretendía a nivel conceptual y los hechos que la práctica demuestran.

Hablar de actitud y vincularlo con el perfil que se requiere en cuanto a la labor docente en el nivel preescolar representó el camino o la ruta a seguir, ya que mediante ello se sustenta de que las características en los docentes requeridas se han ido modificando de acuerdo con las necesidades educativas y sociales de las cuales se forma parte.

El apoyo axiológico de los temas abordados fueron tolerancia, aceptación, respeto, comunicación y organización para lograr concretar las competencias de la segunda especialidad.

El diseño y aplicación de la estrategia representaron de manera inmediata la oportunidad de conceptualizar una idea, una inquietud, ese deseo de ser parte de un cambio y de proporcionar los elementos para lograrlo, la disposición del colectivo escolar y también la no disposición del mismo, ha brindado los elementos necesarios para comprobar que valió la pena abordar este asunto.

Ser parte del proceso ha generado un cambio, ser parte de la transformación ha generado la reflexión y ser parte de esa reflexión genera de nuevo un cambio, un modo de vida diferente donde precisamente el que es diferente, es quien ayuda a ser mejor ser humano. La oportunidad de vivir y sentir actitudes conocidas y nuevas ha sido pertinente para empezar a asumir la un estilo de vida que invite a la interculturalidad.

Definitivamente las expectativas han sido superadas, se llegó al final de las metas de las líneas de acción, se cumplieron los propósitos planteados y sobre todo se reconoció el diálogo como herramienta para la práctica intercultural, donde a través de interactuar con otros

docentes se le dio vida a los primeros resultados obtenidos del taller, resultados manifiestos en las líneas de acción posteriores al mismo.

Ha sido igualmente relevante reconocer las prácticas verbales y no verbales como medios de comunicación manifiestos en actitud y la repercusión que las mismas tienen en el quehacer cotidiano.

Por lo que se considera que cualquier situación vivida en el transcurso de la puesta en marcha, representa un área de oportunidad, de crecimiento porque los factores que influyen en un buen desarrollo de la práctica educativa son diversos año con año.

Una buena práctica docente no es solamente seleccionar de manera adecuada los contenidos y aplicar actividades, sino es reconocer las características de los alumnos para ofrecer la mejor ayuda pedagógica, para lo cual se requiere de una actitud abierta al cambio y dispuesta a asumirlo como tal.

Por este motivo, el docente resulta ser la persona más apropiada para incluirse con los alumnos, otros docentes y padres de familia en el proceso enseñanza aprendizaje, asumiendo una actitud comprometida con él mismo para tener las suficientes alternativas que le permitan favorecer su rol docente mediante el proceso de mediación pedagógica.

Conceptualizar, visualizar y vivir esta propuesta mantiene la ruta, abre la puerta a nuevas oportunidades de aprendizaje, donde sin duda alguna el poner atención a nuestras actitudes y la manera de asumir responsabilidades en situaciones diversas van a permitirnos siempre y en la medida de lo posible conocernos como seres humanos, actuar con honestidad en la vida y ofrecer lo mismo para las personas que nos rodean.

La evaluación de la estrategia es la parte final de esta etapa, sin embargo; se ha llegado al convencimiento de que en este camino de enseñar y aprender juntos todos nos necesitamos y las relaciones que se establezcan para lograr ese aprendizaje depende de todos y a la vez de cada uno.

Escala de estimación

Nombre del participante: _____

Edad: _____ Años de servicio: _____ Nivel al que pertenece: _____

ASPECTOS	Siempre	La mayoría de las veces	A veces	Nunca
Socializa conocimientos relacionados con los temas.				
Manifiesta empatía con los demás participantes.				
Participa con entusiasmo				
Expresa sus emociones				
Identifica y comparte el origen de su actitud				
Propone estrategias de solución ante actitudes negativas				
Reconoce las habilidades de los demás participantes y aprende de ellos				
Expresa sus ideas de asuntos diversos de manera clara y respetuosa				
Acepta las sugerencias de los demás participantes para mejorar				
Respeto los acuerdos establecidos en el inicio y desarrollo del taller				
Acepta la ayuda de los demás y es capaz de brindarla cuando alguien lo solicita				

Logros y dificultades durante el desarrollo del taller:

¿Cómo fue el desempeño de los participantes en el trabajo por equipo y en grupo?

Elementos a considerar para la siguiente sesión: (Acuerdos con los participantes)

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

ASPECTOS QUE SE OBSERVARON EN LAS SESIONES	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	EN OCASIONES
Recuperaron y socializaron saberes previos			
Vincularon conceptos con situaciones cotidianas			
Aportaron comentarios enriqueciendo los temas			
Se propiciaron momento de reflexión			
Se sintieron motivados			
Externaron dudas			
Se aclararon dudas			
Mostraron interés			
Mostraron tolerancia entre los integrantes del grupo			
Desarrollaron los ejercicios en equipos			
trabajaron de manera colaborativa			
mostraron atención			
Mostraron cordialidad entre ellos mismos			
Participaron con entusiasmo			
Manifestaron empatía			
Expresaron su pensar y sentir			

Conclusiones generales

Sin duda, seguirán existiendo factores que impidan realizar nuestra labor docente y directiva, lo que a nosotros nos corresponde es formarnos de manera permanente, conocer todo lo que implica ser maestros y directores comprometidos, solamente de esta manera será posible

involucrarnos activamente, cuando nos convenzamos de que la profesión elegida, es una labor humanitaria, hermosa que nos permite cada vez que estamos frente a grupo y lejos de él convertirnos en mejores seres humanos.

Para lograrlo debemos hacer de nuestra profesión y la interculturalidad una forma de vida, sentir la excelencia de nuestros actos en cada circunstancia, por adversa que sea, dejar de buscar pretextos para no actuar y convencernos de las razones que debemos apropiarnos para ofertar una educación de calidad, la cual incluye al igual que los diferentes modelos educativos, todo lo que fuimos, somos y aquello que hemos visualizado ser, creer que la educación de calidad es un derecho para todos los mexicanos y no un privilegio para unos cuantos y que en la medida el docente visualice la educación como tal, podrá asumir una actitud que servirá de guía y hacer de ello una meta compartida con los demás agentes del proceso educativo.

Al asumir un juicio crítico y constructivo del análisis que emana de la misión de la educación y del compromiso con la sociedad, caemos en cuenta que la escuela pública en México, ocupa de un director con liderazgo y compromiso en su gestión, y precisa de un docente que trabaje con sentido ético y humano que abrigue en la educación básica, la formación de manera transversal los contenidos curriculares de los planes y programas de manera articulada entre los tres niveles que la conforman, preescolar, primaria y secundaria, de los 3 a los 15 años de edad, por lo que toca entender el modelo educativo y trabajar con el enfoque por competencias y trabajar con ellas.

Reconocer que la actitud y el buen trato al personal, trae consigo múltiples beneficios que impactan en la organización y propicia la integración en equipos de trabajo que simplifican el quehacer cotidiano en una escuela; reconocer que la comunicación es la parte medular de la palabra, palabra que muestra nuestra parte sensible, nuestra parte humana; la parte suave o la parte áspera; depende de la intención, de la sutileza o la rudeza; lo que nos une o nos separa; lo que nos hace un alma o nos condena.

Hablar de la comunicación requiere de actitud y de conciencia, precisa de voluntad, urge de acuerdos; la comunicación cuando es bien entendida por todos en una organización, se habla el mismo lenguaje, usa los mismos signos, el mismo canal; tienen el mismo rumbo, la misma meta, el mismo compromiso. No olvidemos tener presente que la comunicación en una organización da identidad, genera imagen; por lo que debe cuidarse el construirla desde el interior, y no permitir que la construyan desde el exterior; pues es la comunicación es invisible,

pero perceptible a los ojos de los demás; hablar de acuerdos es fácil, cuando de anhelos se trata, teniendo presentes que la suma de voluntades dirigen el rumbo y hacen la diferencia en ese camino. En esa andanza, se requiere constancia y perseverancia; pues tener la exacta coincidencia unos y otros de converger en el mismo espacio y centro de trabajo, genera arraigo y genera al mismo tiempo, compromiso de añoranza institucional, de mejora, de constancia, de superación y de amor a la educación.

Bibliografía

- AGUADO Teresa. (2003). "Pedagogía Intercultural". Ed. Mc Graw Hill, España.
- ARANEGA Susana. (2010). "Las competencias del profesorado del siglo XXI". XXX Foro Nacional de Educación Preescolar, Barcelona.
- ARRIOLA María Angelina. (2009). "Desarrollo de competencia en el proceso de Instrucción". Ed. Trillas, México D.F.
- BAÑOS Jessica y otros. (2011). "Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio". SEP. México, D.F.
- BAÑOS Jessica y otros. (2011). "Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio" (Lecturas de apoyo). SEP. México, D.F.
- CALDERON y otros. (2006). "Contra la pared". Mexicanos primero. México, D.F.
- DAVILA Gloria Zully. (1990). "Investigación acción participativa" (Manual Guía). CREFAL, Cali, Col.
- DIAZ Frida. (2006). "Enseñanza Situada, vínculo entre la escuela y la vida". Ed. Mc Graw Hill, México D.F.
- DUARTE María del Carmen. (2007). "La educación: un compromiso diverso y permanente". Fondo Editorial Montevallado, México D.F.
- ELOSUA Ma. Rosa. (1994). "Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios". Narcea S.A. Ediciones, Madrid España.
- LOBATO Xilda. (2001). "Diversidad y educación, taller de fortalecimiento: cuaderno de actividades". Paidós Educador.
- MANTECA Esteban y otros. (2004). "Programa de educación preescolar". SEP, México.
- MARCHESI Álvaro. (2007). "Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores". Ed. Alianza, Madrid.
- MONEREO Carles. (2009). "PISA como excusa, repensar la evaluación para cambiar la enseñanza". Ed. Grao. México
- MORENO Eva y otros. (2005). "Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar". SEP, México.

- MUÑOZ Héctor. (2002). "Rumbo a la interculturalidad en educación". UPN. México, D.F.
- NIETO Enrique. (2006), "Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI". Ed. Dríada, México D.F.
- PEREZ Teresa de Jesús y otros. (2010). "Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad". UPN, México D.F.
- PERRENOUD Philippe. (2006). "Construir competencias desde la escuela". J.C. Sáez Editor, Santiago de Chile.
- PIMIENTA Julio. (2008). "Evaluación de los Aprendizajes: un enfoque basado en competencias". Ed. Pearson Educación, México D.F.
- PRATS Enric. (2007). "Multiculturalismo y educación para la equidad". Ed. Octaedro, España.
- SAEZ Rafael. (2006). "Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida". Ed. CCS, México.
- TORRES Moisés. (2005). "La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México". CREFAL, México D.F.
- SACRISTAN José Gimeno. (2008). "Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?". Ed. Morata, España.
- BORREL, Elvira, (2001). La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros escolares. Edit. CISS-PRAXIS. Bilbao, España.

“La guía pedagógica: una propuesta para la planeación didáctica de los alumnos de la Maestría en Educación Básica”

Mtro. Francisco Javier Olvera Bermúdez (panchoupn@prodigy.net.mx)

Mtra. Lidia del Rosío Aguilar González (chachysa@hotmail.com)

Mtro. Sebastián Rodríguez Flores (dior_h77@hotmail.com)

Resumen

La inexperiencia en la operación de la Maestría en Educación Básica en la Unidad UPN-181 de Tepic, Nayarit, generó de manera inicial, conflictos entre los asesores al tratar de planear en colegiado los contenidos disciplinares de acuerdo al documento base de la propia maestría y de la primera especialización, por lo tanto, en esta ponencia compartimos la experiencia adquirida en una tarea fundamental que se encuentra estrechamente relacionada con la intervención educativa: la planeación.

El trabajo en sí, se enmarca en la planeación conjunta que nos permite llevar a cabo una metodología común dirigida a nuestro alumnado y nos exige trabajar en equipo. La planeación colegiada permite a los asesores un trabajo colaborativo en donde es posible dialogar, debatir y negociar, hasta encontrar el consenso acerca de cuál es el perfil del estudiante que se quiere formar y reflejarlo en la misma.

Concretamente propone la utilización o elaboración en colegiado de una guía docente o didáctica como herramienta para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. La propuesta de esta guía podría ser un instrumento imprescindible para el estudiante, ya que le proporcionaría información sobre aspectos muy relevantes tanto para su proceso de aprendizaje como para su intervención pedagógica.

Palabras clave: planeación, trabajo colegiado, guías pedagógicas

Desarrollo

La puesta en marcha de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Unidad UPN 181 de Tepic, Nayarit, trajo consigo un trabajo sumamente complejo, ya que esta institución educativa desde su establecimiento en el estado no había contado con estudios de posgrado, por lo que, al tratar de planear, organizar y determinar las formas de trabajo específicas de esta maestría se generaron conflictos entre los asesores participantes en la MEB, sobre todo, en la planeación de los tres módulos de la primera especialización titulada: *“Competencias profesionales para la práctica pedagógica en la educación básica”*

¿Cuáles fueron los principales problemas que se tuvieron al realizar la planeación?

Aunque suene ilógico decir, podemos afirmar que uno de los principales problemas fue que, nos enfocamos más en desarrollar algunas tareas del Seminario Interno que se diseñó por parte de la Coordinación de la MEB, y no profundizamos lo suficiente en el contenido disciplinar, en el sistema modular, en el modelo de formación por competencias, en la estructura de la especialización, en el tipo de evaluación y las tutorías, que sugieren tanto el documento base de la maestría como el diseño curricular de esta primera especialización (base de este posgrado), por lo que, las sesiones entre los asesores se hacían eternas y el debate infructuoso porque no llegábamos a ningún acuerdo sobre la planeación, ya que teníamos dudas con relación a:

- 1. ¿Cómo seleccionar y preparar los contenidos disciplinares atendiendo a la transversalidad y al modelo de formación por competencias?*
- 2. ¿Cuál era el método de enseñanza más adecuado para el enfoque modular que plantea la MEB?*
- y,*
- 3. ¿De qué manera llevaríamos a cabo la evaluación propuesta en la especialización que estuviera orientada a demostrar el logro de competencias y no sólo de conocimientos?*

Aunado a ello, la individualidad y el aislamiento profesional tan arraigado en algunos colegas de la unidad obstaculizaron la elaboración de una buena planeación conjunta, obligando a que cada trina de asesores que iban a atender los dos grupos de maestría hiciera su propia planeación.

Esto provocó que en el primer módulo los asesores encargados de estos grupos, nos dedicáramos más al desarrollo de contenidos temáticos que al análisis de la práctica profesional de los alumnos-maestros, realizando actividades tales como: lectura comentada de textos y síntesis de lo leído en presentaciones electrónicas, observación de videos relacionados con los temas, entre otras, así como

escritos académicos y ensayos como producto final de cada bloque.

Al finalizar el primer trimestre, se elaboró un informe por cada trina de asesores, mismo que fue evaluado en colegiado, llegando a la conclusión de que, en este escrito académico definitivamente no se comprobaba un aspecto sumamente importante: *la adquisición de las competencias y los aprendizajes esperados de los alumnos ni cuantitativa ni cualitativamente tal como lo propone la MEB.*

En relación con esto, Mari Paz García Sanz de la Universidad de Murcia, España, nos menciona que:

“El trabajo que se enmarca dentro de un modelo de formación por competencias, en el que como su propio nombre indica, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las competencias que tiene que alcanzar el estudiante estando el resto de elementos de currículo en función de dichas competencias. Uno de estos elementos es la evaluación, por lo que ésta ha de estar orientada a demostrar la adquisición de competencias y a mejorar cualitativa y cuantitativamente los procesos educativos”(GARCÍA:2011:14)

Y es que efectivamente, se dejó de lado el análisis real y concreto de la práctica profesional en el campo de acción del alumno-maestro, analizando y revisando únicamente los documentos bibliográficos y de apoyo de la especialización y de la propia maestría.

Todo ello llevó necesariamente a una reflexión, no solo individual, sino también conjunta de todos los que participamos en la MEB, en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planeación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación, que nos llevó a replantear nuestra actuación como asesores de este posgrado, llegando a las siguientes decisiones:

- a) La planeación conjunta nos permite llevar a cabo una metodología común dirigida a nuestro alumnado, por lo tanto, nos exige trabajar en equipo.*
- b) Que gracias a nuestra autonomía pedagógica (sugerencia de un compañero) podríamos utilizar o elaborar en colegiado una guía docente o didáctica como herramienta para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.*
- c) Que esta guía podría ser un instrumento imprescindible para el estudiante, ya que le proporcionaría información sobre aspectos muy relevantes tanto para su proceso de aprendizaje como para su intervención pedagógica.*
- d) Que la planeación colegiada permite a los asesores un trabajo colaborativo en donde es posible dialogar, debatir y negociar, hasta encontrar el consenso acerca de cuál es el perfil del estudiante que se quiere formar y reflejarlo en la misma.*

Con estas decisiones, en el segundo trimestre se hizo el primer intento de trabajo colegiado con la elaboración de guías pedagógicas utilizando el formato que sugiere la Licenciatura en Intervención Educativa, la cual considera los siguientes elementos básicos:

- ✓ *Competencia*

- ✓ *Unidad de competencia*
- ✓ *Resultados de aprendizaje*
- ✓ *Experiencia*
- ✓ *Criterios y evidencias de desempeño*

A este formato se le agregó la bibliografía y la relación con el proyecto de intervención para apoyar el trabajo de tutorías. Al finalizar el módulo y realizar la evaluación correspondiente se llegó a la

conclusión que se mejoró en gran medida el proceso de enseñanza, dado que se evaluaron las prácticas profesionales con instrumentos más precisos que permitieron observar las verdaderas problemáticas que enfrentan los docentes-alumnos de esta maestría.

Con esta experiencia aunque aún no exitosa, se planeó el tercer trimestre en colegiado, diseñando las Guías Pedagógicas y sus respectivas rúbricas de evaluación para todas las sesiones, facilitando muchísimo el trabajo docente, dado que los alumnos tenían en su poder toda la planeación del módulo de manera sistemática y precisa, así que ya sabían lo que tenían que realizar en cada uno de los bloques.

Entre las principales modificaciones que se incorporaron a la planeación del periodo que nos ocupa, se encuentran las que se enlistan a continuación:

- a) *El análisis del programa del tercer módulo con la intención de determinar el producto final que se tenía que elaborar y que para esta parte de la especialización correspondía la elaboración del proyecto de intervención.*
- b) *La organización de los diferentes contenidos de los bloques del módulo, de acuerdo con una secuencia metodológica regida por el proceso de construcción del proyecto de intervención. Esto propició que los temas fueran ordenados de distinta manera a como se encuentran en el diseño curricular. Es decir, se dispuso al inicio de la dosificación didáctica, independientemente del bloque que los contenía, los temas que propiciaban el ajuste al incipiente análisis de la práctica docente que se había emprendido anteriormente, así como un ajuste a las debilidades del diagnóstico pedagógico desarrollado en el módulo anterior. Seguido a esto se incorporaron aquellos temas que ofrecían elementos para justificar de manera teórica y metodológica, las posibles estrategias que pudieran ser incorporadas a la intervención, seguidos de aquellos que permitían la construcción del proyecto.*
- c) *La definición de elementos de análisis y de reflexión de la propia práctica docente a partir de los resultados de pruebas estandarizadas. Esto es, la deducción de los componentes de la propia práctica docente de los profesores estudiantes que pueden explicar los resultados obtenidos por su grupo de alumnos en las evaluaciones estandarizadas -enlace, o en su caso, de los resultados obtenidos por la entidad o el país –EXCALE y PISA-.*
- d) *La incorporación de un estudio exploratorio, a partir del cual el profesor estudiante tuviera la oportunidad de experimentar algunos de los supuestos que pensaban incorporar a su proyecto de intervención.*

Cabe mencionar que la puesta en práctica de la planeación propició que los profesores estudiantes tuvieran una visión global de lo que se proponían hacer, aunque este tipo de ajustes no solventó lo suficiente, las debilidades que se venían arrastrando de los periodos anteriores.

Después de repetir la experiencia en el primer módulo de la segunda especialización, y a partir de un análisis y reflexión del trabajo realizado, se tomó como decisión modificar el procedimiento que se había implementado para la planeación del segundo módulo en esta segunda etapa de formación profesional de los docentes incorporados a la MEB.

En un intento por considerar los principios pedagógicos que sustentan la Reforma integral para la educación básica, de manera específica en lo que corresponde al trabajo colaborativo, se optó por permitir la intervención de los profesores estudiantes en el proceso de planeación. La secuencia del procedimiento llevado a cabo se comenta a continuación:

- a) La elaboración de un autodiagnóstico que se puso en práctica en tres etapas: una primera, donde el profesor estudiante, de manera individual analizaba los logros obtenidos en los módulos anteriores, orientados por cuestionamientos que se asocian con las competencias y los propósitos establecidos en los módulos ya cursados. Una segunda, donde se les agrupaba por la afinidad de las temáticas que definían en sus proyectos de intervención. Una tercera, en la que se obtenía una conclusión grupal.*
- b) La definición de las propias necesidades profesionales a partir del autodiagnóstico emprendido. La dinámica para su construcción siguió el procedimiento comentado en el apartado anterior: de manera individual, en pequeños grupos y grupal.*
- c) Diseño del trayecto formativo teniendo como elemento rector las propias necesidades profesionales. Para este punto, la estrategia seguida se determinó en los pequeños grupos constituidos por la afinidad de los objetos de intervención.*
- d) El diseño de actividades de aprendizaje, por parte de los profesores estudiantes, de acuerdo con el formato establecido de las guías pedagógicas.*
- e) La dinámica de trabajo definida por los propios profesores estudiantes con el aval de los asesores participantes. Las sesiones de trabajo adquirieron dos modalidades distintas. Una en la que se un asesor se involucraba con un pequeño grupo de profesores estudiantes con la intención de orientar el trabajo de análisis y reflexión de la práctica docente. La otra, en la que los participantes exponían los resultados del análisis y de las reflexiones llevadas a cabo sobre su propia práctica docente, con la participación de sus compañeros y de los responsables del módulo.*

Muchas han sido las dificultades que se han enfrentado en la MEB, tanto por parte de los profesores estudiantes como de los asesores. Algunas de ellas son difíciles de superar, como los protagonismos, las incertidumbres que acarrearán las innovaciones, la pereza mental, entre otras. Sin embargo, pensamos que poco a poco se va definiendo con más claridad el rumbo, que desde nuestro

juicio, debe orientar el trabajo de formación profesional docente. Esperamos que con la continuación y modificación del modelo de operación que se está poniendo en práctica proporcione mayores beneficios a los participantes redituando en un mejor desempeño profesional.

Aunque si bien es cierto que hemos avanzado en estos dos años de implementación de la Maestría en Educación Básica, todavía tenemos un largo camino que recorrer, sobre todo en el desarrollo y la práctica profesional de los docentes, específicamente en la planeación, la coordinación de las enseñanzas y el trabajo conjunto, capaz de convertir al estudiante en el protagonista de la acción educativa y en el principal foco del cambio.

Referencias

Bibliográficas

GARCÍA Sanz, Mari Paz, Morillas Pedreño, Laura Raquel (2011). *La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior REIFOP*, 14 (1), 113-124. (Enlace web: <http://www.aufop>).

MARCO DE REFERENCIA Y PROPUESTA DE CRITERIOS PARA LA REVISIÓN DEL ANTEPROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 201, OAXACA OAX. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

M. en C. Saúl Vázquez Rodríguez, (saulevele2@yahoo.com.mx)
M. P. Ruth Vecita Díaz Ramírez, (ruth_diaz_upn@hotmail.com)
Unidad 201, Oaxaca Oax.

RESUMEN

La ponencia comunica el marco de referencia y los criterios para la revisión del Anteproyecto de Intervención Educativa (AIE) que el núcleo académico de la MEB, UPN unidad 201 está utilizando para valorar el ingreso de aspirantes a la primera promoción 2012-2014.

La necesidad de socializar este proceso en la comunidad Nacional de la Maestría en Educación Básica (MEB) surge porque consideramos que no existe una difusión pública de criterios para la revisión del anteproyecto, por ejemplo, en la página web de la MEB, del periodo 2010-2012, solo existe un documento denominado “Criterios para la evaluación de aspirantes a la maestría en Educación Básica” (12mayo2010) el cual presenta un puntaje para los aspectos de la estructura del anteproyecto.

Por otra parte, nuestra intención es delinear a mediano plazo una línea de investigación, que de seguimiento del aspirante, su formación y su egreso del posgrado, planteando preguntas como: ¿Cuáles son las características del docente de educación básica que solicita ingresar a la maestría?, ¿Qué expectativas, intereses y preocupaciones manifiesta como elementos previos al posgrado? ¿Cómo incide el proceso de formación en el posgrado de la Maestría en Educación Básica en el logro de sus expectativas, intereses y necesidades del docente?

PALABRAS CLAVE

Anteproyecto de Intervención
Criterios de revisión
Perfil del aspirante

I CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE REFERENCIA

1.1. Perfil del Aspirante a la Maestría en Educación Básica

Dentro de la literatura sobre diseño curricular se hace énfasis en el perfil de ingreso y de egreso y se ha “olvidado” lo que aquí denominamos perfil del aspirante, (que permite un acercamiento a la persona, a sus características académicas y laborales), este último perfil debe de construirse desde el inicio del posgrado. Iniciamos esta exploración a partir de 13 aspectos incluidos en una encuesta, la cual fue requisitada a través de la internet procurando que fuera un instrumento sencillo. (VEASE www.upn201oaxaca.edu.mx),

Objetivos de la Investigación:

Analizar el perfil del aspirante para conocer su situación personal, laboral y profesional, así como sus intereses, necesidades y expectativas hacia el posgrado de la Maestría en Educación Básica.

Presentar una propuesta de criterios para la revisión del anteproyecto, como producto de la sistematización de las características del perfil del aspirante, del perfil de ingreso y egreso de la MEB, en la primera promoción 2012-2014

PRIMEROS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentaron el Examen Nacional de Ingreso al Posgrado Profesionalizante (exani-III) 63 aspirantes: 44 mujeres (70%) y 19 hombres (30%). Dentro del rango de los 36 primeros puntajes, según listado de CENEVAL; se ubican 14 (73%) hombres de los 19 (100%) aspirantes; de 44 mujeres 22 (50%) aparecen en el listado, nótese que si bien presentan más mujeres que hombres el examen, “pasan” más hombres que mujeres.

De los 36 aspirantes, seleccionamos al azar 17(47%) docentes, (12 mujeres y 5 hombres) de quienes presentamos algunos rasgos de su perfil.

Situación personal

Las docentes tienen un promedio de 33 años de edad, la menor cuenta con 25 y la mayor con 44 años. Ocho (66%) reportan ser solteras: siete sin hijos y una con un hijo, dos (16%) señalan ser casadas con tres hijos cada una. Una (9%) profesora señala vivir en unión libre y tener dos hijos. Una divorciada (9%) sin hijos

Los 5 hombres tienen también un promedio de edad de 33 años, 3 reportan ser casados, con 3, 2 y 1 hijo respectivamente. Un profesor reporta su situación civil en unión libre y otro es soltero.

Situación laboral

Las 12 mujeres laboran como docentes frente a grupo, 4 (34%) en el nivel de Educación Preescolar y 8 (66%) en el nivel de Educación Primaria, tienen un promedio de experiencia docente de 10 años. (3 años la de menor antigüedad y 20 la de mayor)

Los 5 hombres laboran en Educación Primaria y a diferencia de las mujeres, sus tareas profesionales abarcan tres ámbitos: frente a grupo, auxiliar técnico pedagógico y directiva.

Trayectoria Escolar

De las cuatro educadoras que laboran en el nivel de preescolar, 3 de ellas egresaron de una Escuela Normal para Educadoras (ENEPO) y solo una de ellas reporta haber presentado una tesis en el examen profesional. La otra educadora egreso de la Unidad 201 UPN, Oaxaca y presentó en su examen profesional una Propuesta de Innovación.

De las 8 (66%) docentes que trabajan en educación primaria frente a grupo, 6 egresaron de una escuela Normal y no reportan el tipo de documento elaborado para obtener el título correspondiente. Dos docentes egresaron de la UPN Unidad 201, ambas aprobaron el Examen General de Egreso de Licenciatura, para obtener el título correspondiente.

El dato a resaltar de estas trayectorias escolares es que solo una docente reporta haber elaborado un Proyecto de Innovación para obtener el título de licenciatura. Creemos que esta docente tiene mayores posibilidades de presentar un anteproyecto de Intervención Educativa.

De los 5 docentes, que laboran en Educación Primaria 4 (80%) egresaron de una Escuela Normal y reportan haber hecho tesis para obtener el título de Licenciatura, el otro(20%) profesor es egresado de la unidad UPN 201 de Oaxaca y presentó el Examen General de Egreso de Licenciatura.

Los siguientes aspectos del perfil del aspirante los presentaremos de manera global.

Experiencias individuales o colectivas en Investigación o Intervención:

De los 17 docentes, 11 (64%) reportan haber tenido experiencias de Intervención: a nivel de aula 5, referidas al trabajo por proyectos con el grupo o talleres diversos (animación a la lectura, lectura recreativa), a nivel escuela 4, referida al trabajo con

colectivo de docentes y al proyecto escolar y 2 a nivel de zona escolar, relacionadas con la impartición de cursos y talleres a otros docentes.

Es de subrayar que de estos once docentes únicamente 2 indican que han realizado Intervención Educativa.

De los otros seis docentes de quienes analizamos su perfil del aspirante, uno (6%) señala experiencia en investigación y 5 (30%) no reportan si tienen experiencia en Intervención o Investigación.

En la Docencia: Áreas en que centra su Preocupación e Interés

Podemos establecer que sus preocupaciones están fuertemente influidas por la segunda especialidad que se ofertará en la MEB, “Enseñanza de la lengua y recreación literaria”, así también por las pautas solicitadas en el anteproyecto.

En un primer sondeo a sus áreas de interés o preocupación los docentes señalan:

Para el caso de preescolar. Relacionadas con la enseñanza de la lengua el desarrollo de actividades para la lectura y atender a niños indígenas.

Otras preocupaciones no relacionadas con las anteriores, tienen que ver con el trabajo con padres de familia, el trabajo por proyectos, en equipo y la convivencia en general

Para el caso de docentes de primaria hay fuerte énfasis hacia la enseñanza de a lengua: Desarrollo de la lengua escrita como medio para la expresión de ideas, La pedagogía por proyectos de Josep Jolibert, la lectura y su comprensión, Fomento a la lectura, aplicación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la lectura y escritura en una escuela unitaria.

La literatura que los 17 profesores reportan sobre estas áreas de interés y preocupación la hemos clasificado bajo tres categorías:

Clásica: relacionada con la apropiación de la lengua escrita desde un punto de vista psicogenético (Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky)

Con enfoque Didáctico: relacionada al desarrollo de la lengua a través de estrategias y procedimientos, enfoques, etc. (Carlos Lomas, Isabel Solé, Daniel Casany, entre otros)

Con enfoque comunicativo funcional a través de proyectos (Josep Jolibert)

Expectativas con relación a la MEB

Las expectativas de los profesores con relación a la MEB las agrupamos en cinco campos formativos, los cuales corresponden a la primera especialidad “competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica” de la MEB

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela: Los docentes consideran que sus estudios de posgrado le abren la posibilidad de atender necesidades y problemáticas educativas, específicamente de su nivel y de acuerdo a su contexto.

Identidad Profesional y ética: Los docentes señalan que al estudiar en la MEB, les posibilitará mejorar y avanzar en su formación, es decir, ser mejor profesional en el campo de la Educación.

Competencias Didácticas: Relacionar teoría-práctica, en otras palabras aplicar los conocimientos adquiridos durante la Maestría en Educación Básica para fortalecer su desempeño en el aula, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de sus alumnos y procedimentales relacionado con el trabajo colegiado a través de un desarrollo, seguimiento y sistematización de proyectos con el colectivo escolar.

Habilidades Intelectuales específicas: referido a la apropiación y discusión de diversos conocimientos en la educación

Dentro de las expectativas de los docentes se nota que al estudiar en la MEB logran un desarrollo personal y profesional para participar en conferencias y mejorar habilidades orales.

1.2. Perfil de Egreso de la MEB (primera y segunda especialidad)

Un segundo elemento del marco de referencia para la revisión de los AIE, fue analizar el perfil de egreso de la MEB; en sus tres dimensiones: cognoscitiva, habilidades para la acción docente y dimensión de actitudes interpersonales. Así como el perfil de egreso de las dos especialidades ya mencionadas para esta primera promoción, con la finalidad de tener claridad de lo esperado cuando los aspirantes concluyan el posgrado, en particular buscamos identificar en estos perfiles lo relacionado con el proyecto de Intervención Educativa.

Aún con la ausencia de lineamientos específicos para la revisión del AIE, recuperamos de los perfiles de egreso elementos de contenido y líneas generales para la construcción del AIE. Por ejemplo los aspirantes: deben pretender la construcción de posibles soluciones a problemáticas escolares, situación que mantiene una clara distinción con un proyecto de investigación; expresar una articulación entre los niveles educativos, que hagan referencia a la política educativa y los enfoques pedagógicos e integre fundamentos teóricos para la reflexión. Finalmente reconozcan las ventajas de la planeación, establezcan diferencias

socioculturales de los alumnos y denoten planteamientos del trabajo colaborativo para el intercambio de experiencias.

1.3 La Intervención Educativa

El documento base de la MEB puntualiza que la docencia “ha de concebirse como profesión que requiere de un espacio propio y específico de competencias, que estén constituidas por conocimientos de la disciplina, sobre los procesos de intervención educativa, por habilidades para el manejo de recursos didácticos y de comunicación, actitudes éticas así como un amplio desarrollo de la actividad intelectual” (UPN, 2009: 53). No obstante esta mención de los procesos de intervención Educativa como parte de la docencia, en los distintos documentos de la MEB hay ausencia de estructura, seguimiento y evaluación de la Intervención Educativa.

Para el caso de la unidad 201, el núcleo académico de la MEB, como construcción inicial ha establecido que la Intervención Educativa, se entiende como el reconocimiento de las demandas y necesidades expresadas por los sujetos involucrados en el ámbito educativo, las cuales son atendidas por profesionales de la educación, mediante acciones fundamentadas y pertinentes con la finalidad de provocar una mejora en las condiciones, procesos o resultados de dicho ámbito.

II CRITERIOS PARA LA REVISIÓN DEL AIE

Como producto del análisis del marco de referencia a continuación presentamos los criterios para la revisión del AIE:

2.1. Enuncia y describe un problema educativo del ámbito donde ejerce su práctica profesional.

- a) en qué consiste el problema,
- b) preguntas iniciales que usted se ha planteado ante éste, c) por qué le preocupa y considera necesaria su intervención.
- d) prácticas personales, de otros colegas o de colectivos docentes desarrollados para atenderlo,
- e) resultados de las anteriores prácticas, y
- f) qué otras soluciones vislumbra.

A partir de una primera lectura de doce AIE hemos encontrado las siguientes situaciones: el docente enuncia un problema educativo impreciso: “Importancia de la comunicación para lograr la comprensión en el alumno. En otros párrafos señala:

comprensión lectora...y en otros renglones: La comunicación como elemento de contexto en el proceso de comprensión lectora”.

Enuncia un problema educativo de manera precisa, pero sin describirlo

Enuncia un problema educativo y su descripción incluye, al menos, dos aspectos de los solicitados

Enuncia un problema educativo y su descripción incluye los tres primeros incisos o más de los aspectos solicitados

Se ha detectado en estos doce AIE que ningún docente atiende los incisos d, e y f.

2.2. Caracterice *elementos del contexto grupal y escolar* que considere inciden en el problema que ha descrito

Se han encontrado dos situaciones. Docentes que caracterizan el contexto grupal y escolar únicamente como espacio donde se vive el problema educativo (número de alumnos y maestros, comisiones que existen, medio rural-urbano, etc.)

Algunos otros profesores caracterizan el contexto grupal y escolar como espacio donde se vive el problema educativo (número de alumnos y maestros, comisiones que existen, etc.) y *establece relaciones entre este espacio y tiempo* que ayudan a entender la necesidad de la intervención educativa.

2.3. Mencione *ideas principales de autores* que haya leído sobre el problema. Si ha revisado investigaciones sobre este último le pedimos las comente.

Hace uso de autores para “definir conceptos”: ¿Qué es la comprensión lectora?, ¿qué es la comunicación?, sin comentarlos, parafrasearlos o emplearlos para argumentar sus ideas.

Sorprende que algunos aspirantes señalen el enfoque “comunicativo funcional” como orientador de su anteproyecto o se advierte por parte de ellos un manejo de autores a revisar en la segunda especialidad “la enseñanza de la lengua y la recreación literaria”. Hemos convenido como lectores, agregar una nota para resaltar este marco de referencia teórico que el aspirante posee.

2.4. Señale los *objetivos que pretende lograr con su intervención*, mencione quiénes son los sujetos beneficiados y los productos a obtener.

En este aspecto es importante revisar que los objetivos sean del anteproyecto, distintos de objetivos de enseñanza o del aprendizaje del alumno.

2.5. Elabore una *planeación inicial que muestre la viabilidad de su trabajo de intervención durante las etapas de: reformulación del AIE, aplicación, evaluación y seguimiento.*

Tome en cuenta para este ejercicio el período de sus estudios de posgrado y experiencia en otros proyectos individuales y colectivos. Dentro de este ejercicio de planeación inicial el aspirante debe señalar los diversos recursos que necesitará. Por ejemplo: bibliografía especializada, diversos software, cámara fotográfica, videocámara, materiales didácticos, etc.

En esta parte de debe advertir la relación entre el problema educativo seleccionado y la propuesta metodológica de su tratamiento desde una “planeación inicial” de actividades de intervención.

El calendario de etapas debe ajustarse al tiempo que duran sus estudios de maestría, o bien, se nota que la programación corresponde a otro proyecto de trabajo.

CONCLUSIONES

Es evidente que el diseño curricular de la MEB carece de una propuesta de lineamientos con relación a criterios para estructurar y revisar el AIE. Huelga decir, que el AIE es un requisito de ingreso al posgrado en todas las convocatorias que se publican, además es el documento eje del posgrado a partir del cual el estudiante obtiene el diploma de especialidad o el grado de Maestría.

La revisión del AIE, como hemos mostrado requiere de un marco de referencia, el que proponemos nos permite acercarnos a algunos rasgos de la persona que solicita su ingreso a la MEB. Rasgos que no permiten ser valorados bajo una escuela cuantitativa, bajo una verificación de punteo o solamente de otorgar una valoración superficial, sin conocer las condiciones de quien escribe el AIE.

Está pendiente que como comunidad académica de la MEB, se discuta y consense sobre el Proyecto de Intervención Educativa en relación a:

Su especificidad y relación con respecto al proyecto escolar, intervención pedagógica, intervención socioeducativa

Teoría, conceptos, metodología y procedimientos relevantes para darle seguimiento y evaluar el proyecto de intervención Educativa.

Registrar el conocimiento y el proceso de formación que el profesor vive al poner en marcha un Proyecto de Intervención Educativa.

BIBLIOGRAFIA

GALLEGOS MOLINA, Maribel. et al. PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, ESPECIALIDAD: “Competencias profesionales para la práctica en la educación básica”, México, D.F., Mayo 2009, 48 pp

GONZALEZ BASURTO, Olimpia T. et. al. ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA, (Segunda Especialidad). Maestría en Educación Básica. UPN. México, Septiembre 2010, 101pp.

MANCHA HERRERA Hilda y Saúl Vásquez. Consideraciones, Pautas generales y aspecto formal para la elaboración del Anteproyecto de Intervención Educativa. Junio del 2012, www.upn201oaxaca.edu.mx

UPN. MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA. Unidades UPN del D. F., México, D.F. Mayo del 2009.

_____ PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS UNIDADES UPN. Licenciatura en Intervención Educativa. México, 2002

La Maestría en Educación Básica: una experiencia de trabajo colegiado en la unidad 022 Tijuana

Mtra. Teresita del Niño Jesús Reza Maqueo. Unidad 022 Tijuana. remaqueo@yahoo.com

Mtra. Consuelo Lozano Pérez. Unidad 022 Tijuana. lozano_consuelo@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia se forma con base en un relato de la experiencia y observaciones propias alrededor de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 022 Tijuana. Se hace la aclaración de que se habla del trabajo en colegiado desde la perspectiva de dos de sus integrantes y por tanto, la subjetividad no está ajena a manifestarse.

Hablar de la experiencia del trabajo que se ha venido desarrollando desde el año 2010, es contar que ésta inició con la revisión de los materiales audiovisuales compartidos por la unidad Ajusco, en donde participamos la totalidad de los docentes (34) de la unidad Tijuana, en el entendido de conformar equipos de trabajo para su desarrollo e implementación. De manera práctica se redujo a la participación inicial de 6 docentes y en la actualidad, 4 docentes comprometidos con la MEB y con los demás programas que se ofrecen en la unidad.

El compromiso se hizo manifiesto a partir de vivir una experiencia compartida de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de docentes con formaciones iniciales diversas: economistas, abogado, interventor educativo, historiadora y educadora; con vasta experiencia en la docencia y en la formación de profesionales de la educación; dispuestos a intercambiar información, entenderse y construir colaborativamente.

Palabras clave: lenguaje común, trabajo colegiado y construcción colaborativa.

La primera generación MEB iniciaría en el 2011. ¿Quiénes serían los encargados de hacer “lo pesado”? Pues por su experiencia en Educación Básica, “tal” sería el equipo encargado: tres docentes que iniciaron la experiencia de la construcción de las planificaciones y recopilación de material bibliográfico, mientras institucionalmente se gestionaba la pertinencia del trabajo en colaboración estatal (unificando criterios con las unidades 021 y 022) que iban desde la redacción de una convocatoria única hasta la construcción de las planificaciones con un lenguaje en común. Este fue el primer gran reto. Mismo que se planteo no superado, en el primer encuentro estatal de los equipos MEB de las UPN de Baja California, en donde quedaron reducidos los esfuerzos a establecer una convocatoria en común, más no a la construcción de las planificaciones, partiendo de un eje rector elaborado por la unidad de Ajusco. Se parte del entendido de que no se ha tratado de la reproducción de un programa como en ocasiones anteriores, sino de la transformación del pensamiento para trabajar bajo un esquema modular, en el dominio de los contenidos, la función investigadora, el dominio de las tics, la coordinación del equipo. Y otros más.

Y es a partir de este primer encuentro estatal, que se reestructura el equipo que participaría en la implementación de la MEB, conformándose con seis docentes que retomamos el trabajo avanzado por el equipo anterior. Al realizar la revisión de los materiales, dimos cuenta de la necesidad de establecer un lenguaje en común, considerándose éste, como ese entendimiento de los involucrados en el proceso de intercambio de información para la realización de la tarea encomendada.

Iniciamos con agendas en mano, el establecimiento de reuniones colegiadas para la organización de las actividades, fortaleciendo la génesis de la academia con la integración y respeto de la heterogeneidad de los docentes participantes. De esta forma se ha logrado compartir y reconstruir en forma personal y colaborativa, un conjunto validado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a través de la comunicación, consulta, coherencia, y coordinación. Este trabajo ha sido distribuido en seis horas de trabajo a la semana que no interfirieran con nuestros compromisos en otros programas. Para cumplir con la tarea encomendada hicimos la solicitud de apoyo administrativo, equipo de cómputo y proyección, así como de un espacio de trabajo. Institucionalmente recibimos respuesta favorable inmediata.

Y bien, ahora a iniciar el trabajo académico. Saberes diversos, cumulo de experiencias y caracteres distintos, nos llevaron a largas sesiones de revisión de

nuestros referentes sobre la planificación bajo esquema modular y el reconocimiento mutuo de nuestro dominio sobre los contenidos a desarrollar. Ejercicio colegiado extenuante y fructífero a la vez, con diálogos académicos acalorados y gratificantes que nos han dado una identidad no solo al interior del programa sino dentro de la misma institución, ya que todas las decisiones han sido tomadas bajo consenso de todos los integrantes, ya sea de carácter administrativo o académico; no está por demás decirlo, pero este tipo de trabajo ha provocado comentarios del resto de los compañeros en la unidad, ya que se han estado ejecutando acciones donde los protagonismos están ausentes, algo inusual en nuestra unidad.

El trabajo colegiado. Un lugar común “debería ser”, es decir que no sabemos trabajar en colegiado. No sabemos, pero podemos intentarlo y en ese intento hemos de descubrir que el trabajo colegiado es posible pero que precisamente cuesta mucho trabajo, sobre todo si se trata de construir un programa y de trabajar hombro con hombro en las aulas. Es difícil desde la puntualidad y las aportaciones en las reuniones de academia (dos o tres por semana, promedio de seis horas de trabajo efectivo) hasta las diferentes formas de pensar o de acercarse a la realidad, en concreto a la realidad educativa cuyo mejor exponente es lo que sucede al interior del aula.

En las reuniones de academia, hemos aprendido a realizar discusiones académicas, a escuchar al otro y a defender los puntos de vista propios. También a perder y a tragarse el orgullo cuando no se pueden imponer los puntos de vista propios o al reconocer que desconocemos algunos aspectos del programa. Así mismo, hemos sufrido rupturas. Quizás el aspecto más rescatable de la experiencia vivida en esta época, es la del trabajo colegiado como gozo y no como sufrimiento. Esto ha sucedido en los numerosos momentos de risa durante las reuniones de academia, de esos momentos que producen el sentimiento de trabajar juntos para un mismo fin y en los viajes hechos para reunirnos con los compañeros de las otras unidades del estado.

Ya con avances significativos en la elaboración colegiada y colaborativa de las planificaciones al interior de la unidad, paralelamente habíamos de continuar con el

trabajo colegiado estatal, para lo cual también establecimos agenda de trabajo en conjunto y respetando las posibilidades institucionales.

Es así como además de estar constituidos en la academia local, también formamos parte de la academia estatal, lo que da un enriquecimiento y retroalimentación a nuestro programa. El trabajo coordinado junto a los compañeros de la unidad 021 con quienes hemos llevado las maestrías hermanadas, ha sido una fuente de gratificación. Lo más interesante reside en que cada uno lleva su programa, las reuniones se basan sobre el intercambio de experiencias y al final resulta como si nos hubiéramos puesto de acuerdo de antemano porque la problemática vivida es muy similar. En alguna ocasión comentamos que quizás otras unidades del país compartirían también algunas de ellas.

Uno de los grandes retos de trabajar en este programa desde nuestro de vista, es la congruencia del trabajo cotidiano en el aula MEB con los planteamientos de la RIEB, los contenidos del plan, las lecturas proporcionadas en los cursos de formación docente y las propias del programa de maestría. En estos se abordan aspectos como el trabajo colaborativo (la horizontalidad); el centrar la atención en los estudiantes; la puesta en marcha o no de los principios pedagógicos y el ejercer el pensamiento crítico o complejo. Algunos de los alumnos-docentes pasan la experiencia por el tamiz de las ideas teóricas y como sujetos críticos, observan, evalúan y hacen propuestas a nuestras prácticas como asesores.

En el mes de junio del 2012 llevamos a cabo en la ciudad de Mexicali el Primer Coloquio de la MEB en Baja California. En esta ocasión además de la conferencista magistral, quienes tuvieron el uso de la voz fueron los estudiantes. Cada uno de ellos leyó una ponencia sobre sus experiencias. En el último punto hablaban sobre las dificultades vividas en el programa y sobre las críticas al mismo. Y salió lo que ya habíamos perfilado como la mayor debilidad: la evaluación, sobretodo en el sentido de la retroalimentación. El ejercicio de la crítica abierta tiene sus consecuencias y éstas nos conducen hacia la mejora necesaria de nuestras prácticas. Afortunadamente el balance del coloquio se inclina hacia los aspectos positivos, en

los que los estudiantes narran sobre el aprendizaje generado en el transcurso de los primeros módulos y las experiencias gratificantes que les ha dejado el programa.

Estamos por concluir la primera etapa de la MEB, experiencias muchas. Áreas de mejora detectadas más, el segundo piso de la MEB nos abre la puerta de mayores retos. Ahora bien ¿Estaremos a la altura de lo que merecen nuestros alumnos-maestros? Ojalá que sí.

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN: EL CASO DE LA MEB EN LA UNIDAD 163 URUAPAN, MICH.

Rosa María Salgado Medina¹⁷
Ezequiel Cárdenas Mendoza¹⁸

Presentación.

La construcción de una propuesta de intervención educativa es un proceso que tiene como propósito transformar la práctica docente mediante el reconocimiento de la problemática que se presenta en la realidad cotidiana de toda comunidad educativa en la que el maestro realiza su quehacer profesional, por lo que es importante el seguimiento sistemático de dicho proceso, con el fin de lograr que la propuesta construida sea pertinente, oportuna y responda a las expectativas de los involucrados.

Ante tal reto, es necesario reflexionar sobre los estudios e investigaciones que se desarrollan en la Maestría en Educación Básica (MEB) que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oferta a los profesores en servicio de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria del país a través de las unidades sedes ubicadas en cada entidad de nuestro territorio; es por ello, que en este trabajo, con el propósito de aportar a dicha reflexión, se describe el proceso de generación de las líneas de investigación emanadas de los programas de pregrado y posgrado que se implementan en la Unidad UPN 163 de Uruapan, Michoacán y en especial, la consolidación de las mismas con la conformación de grupos de investigación que, a la vez que cursan las especialidades optativas de la MEB, diseñan, ejecutan y evalúan propuestas de intervención educativa que formalizan en la construcción de la tesis para la obtención del grado correspondiente.

¹⁷ Maestra en Educación con campo en desarrollo curricular. Directora de la Unidad UPN 163 de Uruapan, Mich.

¹⁸ Doctor en Ciencias. Subdirector académico de la Unidad UPN 163 de Uruapan, Mich.

1. La Maestría en Educación Básica y el proceso de formación de investigadores.

En estos últimos años, en nuestro país, se ofrecen programas de posgrado en educación, situación ha repercutido en el desarrollo de investigaciones que propician la construcción de conocimientos en este campo, la generación de políticas educativas acordes con las nuevas realidades socioeducativas, así como la socialización de experiencias innovadoras sobre el quehacer educativo de los docentes. En particular, la MEB es una propuesta construida desde nuestras propias realidades, que promueve el desarrollo educativo de las entidades y las regiones dado que en particular tiene como propósito general “Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias que propicie espacios de profesionalización, entendiendo que ésta se da como un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo que le permite tomar decisiones, ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad.”¹⁹ Por lo tanto, se busca desarrollar competencias profesionales y críticas para diagnosticar, teorizar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención educativa que posibiliten la mejora de su quehacer docente.

En este trayecto formativo es importante hacer el seguimiento a la implementación de las propuestas de intervención, para que el desarrollo curricular se transforme en acciones pedagógicas que alimenten los procesos investigativos implícitos en el diseño del programa. Es por ello que la integración de grupos de investigación hacen realidad la formación de investigadores desde el proceso de construcción de cada uno de los proyectos de intervención que están implementando los docentes y su relación con el trabajo en los grupos o en las instituciones educativas en las que están adscritos, en el aporte a las líneas de investigación generadas en la Unidad

¹⁹ UPN (2009) Maestría en Educación Básica. Diseño curricular. Documento de Trabajo, México D.F.

UPN y que se relacionan con las especialidades optativas que se ofertan en la misma, se convierte en una tarea sustantiva para la consecución del propósito de la maestría.

2. Las líneas de investigación, como las entendemos y generamos en la Unidad.

Los procesos de investigación que se desarrollan, generalmente son de carácter individual, las cuales, aun cuando generan conocimientos, estos son de carácter unidimensional en la formación; por lo que es indispensable abordar de manera integral la realidad y para ello se requiere conjuntar diversas perspectivas para comprender el mismo tema. Así surgen los grupos de investigación, que no son sumatoria de proyectos aislados, sino la integración de necesidades, intereses y preocupaciones por estudiar un mismo campo temático o problema nuclear. Todos los agentes educativos que conforman el grupo son personas tan valiosas que tienen mucho que decir y que aportar, en este sentido tienen que constituirse en interlocutores vivos para que, como docentes en servicio, sean generadores de procesos de transformación e innovación en el área de estudio; es decir, es empezar a construir la idea de colectivo desde una gestión horizontal y democrática del quehacer investigativo. Una línea de investigación generada desde estos grupos colaborativos, expresa la complejidad de la realidad que se pretende explorar, por ello surgen y surgen proyectos que van resolviendo múltiples mini problemas del problema mayor; es así de compleja la línea, similar a la complejidad de la realidad; es así de diversa, pero no pierde su centro.

En cuanto a las líneas de investigación existen diferentes miradas, sin embargo, en la unidad las entendemos como un proceso en el que se integran profesores, investigadores y estudiantes, quienes desde un trabajo solidario y horizontal, contribuyen a su formación profesional e investigativa mediante el seguimiento de proyectos de investigación y/o intervención interdisciplinarios articulados entre sí. Es decir, se conforman grupos de investigadores y co investigadores que conjuntan esfuerzos de forma ordenada, colaborativa y sistemática de carácter institucional,

para desarrollar inquietudes, necesidades e intereses en la búsqueda de alternativas y soluciones efectivas en el campo educativo.

Ahora bien, en la Unidad, para promover la docencia investigativa desde los programas de licenciatura y maestría que se desarrollan, se implementan los seminarios, el desarrollo de los currículos y las actividades de socialización de los avances de investigación (foros, encuentros, congresos, etc.) generadas a partir de las necesidades proyectadas en el seno de las líneas de investigación. La integración entre la docencia y la investigación se logra al indexar los proyectos individuales y colectivos, que los estudiantes diseñan, a las líneas de investigación y no a otras estructuras burocráticas, es decir, no se han creado departamentos u otras instancias administrativas, sino más bien, desde lo académico, se integran los grupos de investigación con la participación y colaboración de profesores e investigadores que, por su trayectoria profesional y docente se interesan por las líneas generadas.

De manera específica, en relación con el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena se generó la línea de Educación intercultural, la cual se fortaleció al implementarse la Licenciatura en Intervención Educativa en su línea específica de interculturalidad y creándose a la vez, las líneas de educación inicial y orientación educacional; con el compromiso y responsabilidad de los profesores investigadores que coordinaban la línea, se diseñó la Maestría en Educación con campo en formación intercultural docente, lo cual ha permitido consolidarla con los avances y resultados de las investigaciones realizadas, mismas que se han difundido en encuentros de investigación regionales, estatales, nacionales e internacionales, así como la publicación de artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y libros colectivos e individuales y aun más importante en la transformación de prácticas educativas de profesores de la región sur y costa del estado de Michoacán.

Con el caso de la Maestría en Educación Básica, encontramos la oportunidad de continuar con esta línea de investigación a través de la especialidad de pedagogía de la diferencia, misma que trabajamos con esta visión de seminario y en la

consolidación de un colectivo de investigadores conformado por asesores y profesores/alumnos.

3. Los grupos de investigación: su integración, el desarrollo curricular y su vinculación con la investigación.

Los grupos de investigación tienen como propósito fundamental el confrontar no solo el argumento, lo conceptual, lo abstracto de la teoría, sino que sus integrantes se confrontan como sujetos educativos; eso sirve para reconstruir su autoestima, no solo en lo personal sino la autoestima colectiva sobre la importancia del quehacer del docente para la mejora educativa en sus ámbitos de competencia. Los problemas no están más allá del contexto, de la realidad en que desarrolla su función social el maestro, están presentes en la cotidianeidad de su quehacer, por ello, se debe hacer ciencia propia, indagando en los problemas educativos reales, vividos; no se puede desconocer que hay teoría, que hay construcción de conocimiento que se ha hecho desde otras latitudes, pero esas teorías no son asépticas, se tienen que revisar, contrastar con las realidades complejas que caracterizan el contexto educativo.

Aun cuando el enfoque pedagógico de la MEB "... es de corte profesionalizante (reflexivo-transformador de la práctica docente) cuyo propósito es que los docentes profundicen en los procesos educativos y desarrollen la capacidad reflexiva para el ejercicio profesional"²⁰ es posible desarrollar las competencias del docente investigador que genera nuevos conocimientos.

En este orden de ideas, no sólo se centra en la actualización, sino que:

- "Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicadas en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.

²⁰ UPN (2009) Maestría en Educación Básica. Diseño curricular. Documento de Trabajo, México D.F.

- Es una formación de formadores, debido a las implicaciones que a su vez esos profesores ejercerán sobre sus iguales, implicaciones que trascienden lo académico y social en sentido amplio.
- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.²¹

En el diseño curricular de la MEB está implícito un trayecto formativo que privilegia reconocimiento de la práctica educativa de los docentes a través de la construcción de un diagnóstico, el diseño de un plan de acción, la aplicación de estrategias didácticas y la sistematización y difusión de los resultados obtenidos para la integración de una tesis de grado, por lo que la integración de grupos de investigación que fortalezcan las líneas de investigación en cada una de las unidades del país, propicia la transformación e innovación del quehacer educativo desde los contextos que caracterizan las comunidades escolares en las que los docentes desempeñan su función sustantiva.

Ante tal reto, en la Unidad se acordó transitar hacia procesos de integración de colectivos, por ello, para la implementación de la MEB, en enero del 2010, el claustro académico de posgrado organizó la atención a los 25 profesores estudiantes de la primera generación de la maestría que laboraban, tanto en educación preescolar, como primaria, secundaria y en la formación de docentes, en un grupo heterogéneo con experiencias y saberes diferenciados, quienes cursaron la Especialidad en competencias para la práctica profesional de la educación básica (Primera especialidad de la MEB) con la coordinación de las actividades sustantivas del módulo I, de un profesor investigador de tiempo completo, quien realizó dichas funciones en las primeras 14 semanas del trayecto formativo en sesiones presenciales de 12 horas y tareas de investigación documental y de campo de 10 horas extra clase; al término del módulo se socializaron los avances en el proceso de construcción del proyecto de investigación y se desarrollaron las actividades del

²¹ Frida Díaz-Barriga, . “Formación docente y educación basada en competencias”. En Formación en competencias y certificacional profesional. María de los Ángeles Valler Flores. Coord. Centros de Estudios sobre la Universidad. Pág. 95

módulo II y módulo III con las mismas condiciones de operatividad del diseño y la incorporación de cuatro asesores más.

Al término de la primera especialidad, se realizó una socialización de los proyectos de intervención educativa diseñados por los profesores estudiantes de la MEB y los avances de investigación y resultados obtenidos por los profesores de la Maestría en Educación, campo formación intercultural docente, que se opera desde el 2002, ante la comunidad universitaria en el IX Encuentro de investigación educativa que se realizaba anualmente en la Unidad, ahora semestralmente.

Para la implementación de las especialidades optativas (segundas de la MEB), aun cuando en el diseño curricular se establece que “la especialización se estructura en tres módulos”²², en donde cada módulo contiene tres bloques y que “Los bloques se trabajan de manera simultánea en cada uno de los trimestres, con la finalidad de que el estudiante cuente con los suficientes elementos de análisis que a su vez le faciliten desarrollar procesos de intervención para mejorar su práctica educativa”²³, la coordinación de posgrado de la Unidad, en consenso con el claustro académico, consideró pertinente organizar el desarrollo curricular y el seguimiento y evaluación de los procesos investigativos en cuatro grupos colegiados coordinados por un profesor investigador de tiempo completo, con el propósito de que, desde un mismo campo temático, se fortalecieran las líneas de investigación presentes en la unidad, y que, desde lo colectivo, se desarrollara el currículo y a la vez, como producto de la contrastación de experiencias, saberes y logros que se habían obtenido en la especialidad de competencias para la práctica profesional en la educación básica, mediante la integración de los proyectos de intervención educativa, se reestructuraran y a la vez se generaran las propuestas de intervención correspondientes.

Considerando los objetos de estudio de los proyectos de intervención de los profesores estudiantes y los diseños curriculares de las especialidades optativas que

²² UPN 094 D.F. Centro (2011). La pedagogía de la diferencia y la interculturalidad”. Documento de trabajo. México, D.F. p. 10

²³ Ibid.

se socializaron en el colectivo de educadores, ellos tuvieron la oportunidad de seleccionar el grupo de investigación para incorporarse a las actividades de docencia investigación y el claustro académico organizó dichos grupos asignando un coordinador del mismo, considerando su perfil profesional, interés, línea de investigación y experiencia docente, quedando integrados de la siguiente manera:

En la especialidad Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad se conformó un grupo de seis profesoras de educación básica (dos del nivel de preescolar, dos de primaria, una de secundaria y una de educación física) coordinadas por un profesor de tiempo completo; en la especialidad de Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica se incorporaron seis profesores (tres asesores de la UPN, uno de preescolar y dos de primaria) estudiantes coordinados por una profesora investigadora de medio tiempo; la especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua en la Educación Básica se integró con seis profesores (dos de secundaria, tres de primaria y uno de preescolar) asesorados por una profesora investigadora con estudios de doctorado y, finalmente, la especialidad de Realidad, Ciencia, Salud, Tecnología y Sociedad fue coordinado por un profesor investigador de tiempo completo con grado de Maestría en Desarrollo Rural quien atendió 5 alumnos (uno de telesecundarias, uno de secundarias generales y tres de primaria). En síntesis, de un total de 25 profesores que ingresaron a la MEB, concluyeron el trayecto formativo 23 docentes.

El desarrollo curricular de las especialidades y su vinculación con la investigación se realizó en un trayecto formativo de un año en el que, de manera permanente, el profesor investigador que coordinaba el grupo de investigación, realizaba la mediación pedagógica para el análisis teórico conceptual que fundamentaba el programa y que a la vez, sería la base para la reestructuración del proyecto de intervención, mediante una reflexión colegiada sobre los recursos recomendados en el diseño y otras fuentes propuestas por los integrantes del grupo y a la vez, realizaba la asesoría individualizada y colectiva en la reconstrucción de los proyectos de intervención para que fueran pertinentes al nuevo marco teórico y, con base en dicho marco, se construyera la propuesta de intervención correspondiente. Los tiempos destinados para las actividades planteadas anteriormente se

organizaron en sesiones presenciales de 10 horas a la semana, sin embargo, ante los requerimientos de asesoría, tanto individual como colegiada, en ocasiones, además se atendía utilizando las tecnologías de la comunicación e información, así como tutorías presenciales individualizadas. Así mismo, para compartir los avances, experiencias, dudas y fuentes de consulta, se programó una sesión plenaria mensual de todo el grupo de Maestría en el que, representantes del grupo de investigación, socializaban sus productos y alcances y, de manera general, se atendían las dudas e inquietudes con la coordinación de los profesores investigadores de cada grupo.

4. Consolidación de las líneas de investigación: primeros resultados.

Con la implementación de las especialidades optativas de la MEB una de las líneas de investigación que se consolidaron fue la de Educación Intercultural al desarrollar la especialidad de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, la cual como se describió en párrafos anteriores, con la integración de un grupo de investigación de seis profesoras de educación básica (dos del nivel de preescolar, dos de primaria, una de secundaria y una de educación física) coordinadas por un profesor de tiempo completo, quienes, durante el trayecto formativo de la especialidad (un año), desarrollaron un proceso de docencia investigación en el que se analizaron y reflexionaron sobre los marcos teóricos conceptuales de la especialidad lo que permitió, el reestructurar sus proyectos de intervención educativa, rediseñar la estrategia didáctica e implementar y evaluar la propuesta de intervención y con ello sistematizar y formalizar los resultados, desde un enfoque de la educación intercultural, integrando, al término del trayecto formativo (diciembre del 2011), el 100% de las tesis de grado de las seis profesoras estudiantes e iniciando el proceso de presentación de los exámenes de grado en enero del 2012 y concluyendo en abril del mismo año. Así mismo, se participó en eventos de investigación, regionales, estatales, nacionales e internacionales en el campo de la línea de investigación y se editaron artículos y un manual de estrategias didácticas.

De igual forma, con el desarrollo de la especialidad de Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica en la que también se incorporaron seis

profesores estudiantes coordinados por una profesora investigadora de medio tiempo, hasta la fecha han logrado sistematizar su tesis cinco de los seis docentes y de ellos han obtenido el grado de maestro tres profesores; así mismo, los integrantes del grupo de investigación, han participado en eventos de investigación para difundir sus avances y resultados obtenidos.

Como resultado del desarrollo de la especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua en la Educación Básica integrada en un grupo de investigación de seis profesores con la tutoría de una profesora investigadora con estudios de doctorado en ciencias de la educación y profesora de educación media en la especialidad de español, han logrado hasta la fecha, formalizar sus tesis de grado cinco de seis docentes y tres de ellos han obtenido el grado de maestro; de igual manera, los integrantes del grupo de investigación, han participado en eventos de investigación para difundir sus avances y resultados obtenidos.

Finalmente, el grupo de investigación que desarrolló la especialidad de Realidad, Ciencia, Salud, Tecnología y Sociedad está integrado por cinco profesores estudiantes y coordinado por un profesor investigador de tiempo completo con grado de Maestría en Desarrollo Rural y, de los cinco docentes tres han formalizado su tesis de grado y uno de ellos obtuvo el grado de maestro. En síntesis, de un total de 25 profesores que ingresaron a la MEB en la especialidad de competencias para la práctica profesional de la educación básica, concluyeron el trayecto formativo 23 docentes de los cuales 13 han logrado obtener el grado de Maestro en Educación Básica.

Conclusiones

La implementación de la Maestría en Educación Básica en la unidad ha sido una oportunidad de aprendizaje para el personal académico quienes han integrado equipos de trabajo y transformado su práctica docente.

La investigación y la docencia se conciben como actividades complementarias e inseparables donde docentes y discentes aprenden y se retroalimentan a través de la crítica y el reconocimiento de lo que se puede mejorar.

Las aportaciones de los alumnos son fuentes de enriquecimiento para la vida institucional y ya egresados siguen siendo parte de la comunidad universitaria.

Un asesor no puede dedicarse exclusivamente a la docencia, es necesario desarrollar actividades relacionadas con la investigación y la difusión universitaria.

Aprender a trabajar en equipo no es tarea sencilla pero tampoco imposible.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: CASO MEB UNIDAD 097 DF-SUR

Dr. Juan Manuel Sánchez²⁴, Mtro. Alejandro Villamar Bañuelos²⁵ y Mtra. Concepción Hernández²⁶

Resumen

El trabajo que se presenta corresponde a líneas generales entorno a la experiencia que se ha desarrollado en la Unidad 097 DF-Sur, con respecto al inicio de la Maestría en Educación Básica. Se da cuenta de las intenciones curriculares, los procesos de organización referidos a la formación y seguimiento de alumnos, así como a los mecanismos de mediación desarrollados. En este sentido hemos desarrollado el trabajo en cinco grandes campos: 1.- Programa de Acompañamiento y Formación Docente; 2.- Programa de Formación Extracurricular a alumnos; 3.- Programa de Difusión y Formación en la Práctica; 4.- Programa de Acompañamiento y Tutorías a Alumnos; 5.- Programa de Investigación sobre la Maestría en Educación Básica. Se presentan las características de cada uno de los programas, así como sus intenciones y proyecciones, se desarrolla en impacto que desde la investigación hemos recogido, ha generado en la formación de docentes y alumnos dentro de la Maestría, así como se señalan elementos de ajuste a considerar, de acuerdo a las situaciones del día a día que se viven dentro de la actividad de docencia.

Palabras clave: Formación Profesional, Educación Básica, Procesos de Medicación.

²⁴ Docente de la Unidad 097 DF-Sur, Profesor de Asignatura Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

²⁵ Docente de la Unidad 097 DF-Sur.

²⁶ Docente de la Unidad 097 DF-Sur.

Introducción

Hablar de los cambios que se han generado en los últimos tiempos a nivel internacional y nacional y en todas las esferas de la vida cotidiana, parece una actividad de que guarda en sí misma una gran obviedad, señalar las repercusiones que ellos han tenido dentro de las instituciones educativas de nuestro país puede resultar ocioso por la gran cantidad de escritos que se han generado al respecto.

Más consideramos que debemos de hacer las acotaciones pertinentes a dicha situación, pues si bien el cúmulo de escritos sobre los cambios y sus repercusiones en la educación en todos los niveles escolares se torna abundante, ello puede generar un efecto de escotoma dentro de las comprensiones y repercusiones que dichos cambios generan no solo en el momento presente sino en las repercusiones a futuro.

Dentro de las múltiples voces que encontramos (Fernández, 2004; Alcántara, 2005; Gribbin, 2006; Gimeno, 2005; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Daniels, 2003; Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003; Giroux, 2003; McEwan y Egan (comps), 2005; Brown y Glasner, 2003; Lankshear y Knobel, 2008; Salomon, 2001; Pozo, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Pozo y col., 2006; Coll y Monereo (Eds.), 2008; Elboj y col., 2005), coinciden en que en las últimas décadas se han sucedido cambios vertiginosos en el avance del conocimiento, su gestión, difusión y la propia comprensión de los procesos para su adquisición. A la par, muestran su preocupación porque la escuela, la institución que formará a los nuevos integrantes de la sociedad para que aporten y den solución a las necesidades de su comunidad, no ha logrado transformarse para estar a la altura de dichos cambios, y porque en la misma se observa un rezago grave en correspondencia con los avances en muchas otras instituciones sociales.

Independientemente de las coincidencias que podamos tener con los autores citados y los matices que los mismos señalan sobre la “crisis” de la educación, si podemos afirmar que desde las disciplinas que se encargan de la investigación e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje (sociología, antropología, psicología, pedagogía, etc.), aun el camino por recorrer para la comprensión de lo que sucede en los espacios escolares dista de dar cuenta de dichos procesos, ello quizá por la aglomeración de componentes a desentrañar para la indagación del fenómeno.

La vida institucional, sus tradiciones, roles usos y costumbres, los imaginarios de sus participantes y los imaginarios sociales de la propia sociedad sobre los papeles que deben de tener cada uno de los actores del evento educativo. Las percepciones de los alumnos, sus intereses, el capital social y cultural con los que ingresan a las aulas. Las interacciones que en las mismas se presentan permeadas de los elementos antes señalados y aunados a ello las tensiones transformacionales que el

propio acto humano en sí tiene a la hora de que dos o más sujetos intercambian ideas y construyen conocimientos.

Ya no hablemos de los contenidos curriculares en ciernes, no solo por la dificultad que ha representado de tiempo su apropiación por parte de alumnos y profesores, sino por la toma de decisiones ante los tiempos actuales de que es lo necesario y pertinente enseñar.

“Cada vez es más complicado saber qué es lo que hay que saber en una materia, conocer lo que hay que conocer, por lo que la selección de contenidos que constituyen el currículo de las diferentes materias, e incluso la misma selección de esas materias, está sujeta a crecientes incertidumbres” (Monereo, y Pozo, 2003, p. 16).

La incertidumbre del conocimiento así como las demandas que la propia sociedad exige a los docentes frente a las aulas torna aún más complejo la actividad escolar y la propia evidencia desde las diversas teorías psicopedagógicas, no parece lograr tejer herramientas para la comprensión y certidumbre del acto educativo.

Las propuestas para tratar de “paliar” más que resolver dichas problemáticas se han centrado por parte de las instituciones educativas en generar programas que van desde los modelos compensatorios hasta modelos de profesionalidad y lo que han denominado “calidad” de la enseñanza, todo ello con fuertes presiones de los organismos internacionales²⁷.

Hoy en día conceptos como “calidad total”, “certificación”, “evaluación”, y otros más conforman el bagaje discursivo dentro de los diálogos y angustias de los docentes y directivos dentro de las escuelas de educación inicial hasta de los propios posgrados de las diversas universidades a nivel nacional.

Ante ello la propuesta que hoy permea dentro de los diversos niveles educativos es el trabajo por medio de competencias. Entre los objetivos se encuentra que aquellas formen educandos con competencias para:

El aprendizaje permanente

El manejo de la información

El manejo de situaciones educativas

La convivencia

La vida en sociedad

²⁷ Las recomendaciones de la UNESCO (Taylor, 1971) presentadas en el “Informe Delors” (1996/2005).

Para que estos objetivos se cumplan se plantea que las instituciones educativas dedicadas a la formación de formadores deben contribuir al fortalecimiento de la formación profesional de los docentes de Educación Básica. Esto implica dirigir el esfuerzo en aportar un sustento teórico-metodológico, así como diversas herramientas pedagógicas que apuntalen un perfil docente que corresponda a las necesidades actuales que la educación requiere. El propósito es fortalecer la labor docente, y consolidar los saberes que posee el maestro con aprendizajes innovadores, para hacerlo trascender hacia una práctica crítica y reflexiva que impacte en la sociedad.

La propuesta puede retomarse desde dos perspectivas: una que le da un carácter de ingenuidad ante las múltiples problemáticas por las que pasamos los docentes que denominamos formadores de formadores, la otra perspectiva es asumir el reto “tomar al toro por los cuernos”, y construir propuestas de investigación-intervención que permitan no solo dar cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que a la par permita avanzar en la construcción y reformulación de modelos teóricos psicopedagógicos con alto potencial conceptual para la comprensión de los procesos psicosociales que se suceden dentro de la educación y a la par que den cuenta de las exigencias actuales en el terreno de la intervención con la finalidad de generar espacios de transformación y deconstrucción del acto educativo.

A partir de noviembre de 2009 la Universidad Pedagógica Nacional, a través de sus unidades del Distrito Federal, diseñó una Maestría para que contribuya de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, de las formas y la calidad con que los profesores ejercen su práctica docente. Los asesores encargados de impartir esta maestría nos encontramos ante la disyuntiva del quehacer dentro del acto educativo y los retos que se nos planteaba, no solo deberíamos de tratar de comprender lo que implicaba la enseñanza por medio de competencias, ya que si bien habíamos trabajado desde lo conceptual en el propio diseño de la Maestría, aún quedaban muchas interrogantes sobre la concreción misma de la propuesta, por otro lado nos empezamos a cuestionar nuestra labor docente, ¿bastara dar clases solamente bajo un programa específico?, ¿cómo es que nos renovamos y construimos desde los retos que la propuesta misma nos plantea?, ¿cuántos estaremos dispuestos a aceptar el reto?, en fin, lo importante de ello, ahora lo miramos, era reflexionar sobre nuestra práctica tradicional (Gimeno y Pérez Gómez, 1999; Bruner, 1997).

Por supuesto también nos comenzamos a preguntar ¿cómo sería nuestros estudiantes?, sus perspectivas, sus conocimientos y habilidades, sus sueños, los porqués de su ingreso a la Maestría.

Evidentemente estas inquietudes nos llevaron a analizar la situación de que los formadores de formadores teníamos que contar con elementos que nos permitieran llevar con éxito este proyecto educativo.

Por tal motivo nos vimos en la tarea de formar un equipo de trabajo que atendiera las necesidades de nuestros estudiantes y de nuestros propios docentes, a la vez ir formando un equipo de investigación que nos permitiera- por un lado- reconocer quiénes son nuestros estudiantes y profesores de Maestría y por otro, poder contar con las herramientas necesarias para poder trabajar en su formación de manera paralela.

A tientas y con la ilusión bajo el brazo comenzamos a tejer nuestras propuestas que para fines del presente trabajo presentaremos linealmente, aclarando que el orden de presentación no tiene una relación necesaria con su importancia y mucho menos con el tiempo que se fueron presentando en estos años de trabajo dentro de la Maestría de Educación Básica.

1.- Programa de Acompañamiento y Formación Docente

Dentro de las perspectivas de trabajo colegiado, nos planteamos mecanismos de acompañamiento amable, que permitiera desarrollar los procesos de formación de alumnos y a la par nuestros propios procesos de formación como docentes de la Maestría.

De los aspectos que debemos de considerar para la comprensión del momento en el que nos encontrábamos podemos considerar esencialmente tres:

a.- Pocos de los compañeros que se encontraban en las unidades y específicamente en nuestra unidad, no contaban con el grado de Maestría, lo que limitaba su participación dentro de las aulas, pero también generaba mayores exigencias para quienes contaban con el grado.

b.- Dentro de las exigencias la mayor, hacía referencia a que si bien durante muchos años habíamos impartido clases en nivel licenciatura, la mayoría de nosotros no contaba con experiencia docente en los posgrados.

c.- No existían antecedentes de procesos de investigación dentro de la formación docente, donde los participantes centrales fuéramos los mismos docentes.

Las tensiones que ello generaba dentro del cuerpo docente, eran múltiples, por lo que se comenzó a trabajar con aquellos docentes interesados en participar en la experiencia, la misma consistía en dos formatos:

Uno.- Grupos Espejo: Los dos docentes que impartían en mismo Bloque reunían a sus grupos e impartían las actividades de clase en conjunto, así como su diseño, seguimiento y forma de evaluar.

Dos.- Grupo de Observador: Un observador ya fuese alumno o docente, ingresaba al grupo del profesor participante, realizaba relatorías sobre la clase y ambos se reunían para dialogar sobre lo realizado en clase, las dudas del observador y las inquietudes del docente, todo ello en un enfoque de reflexividad sobre lo realizado.

2.- Programa de Formación Extracurricular de Alumnos

Una vez que hemos desarrollamos el proceso de selección de los alumnos que han venido conformando las generaciones de la Maestría, nos hemos percatado de la diversidad de potencialidades con que los mismos cuentan, a la par hemos detectado la necesidad de generar aspectos formativos desde varios niveles, que aprovechen la heterogeneidad de nuestros alumnos y que los comprometan dentro de las actividades formativas.

Dos han sido las actividades base:

Uno.- Talleres de Formación: Los mismos se impartían una vez a la semana, con la finalidad de generar procesos de andamiaje con los alumnos, las temáticas iban desde Manejo y búsqueda en bases de datos, Comprensión y producción de Textos, hasta elementos formativos referidos a procesos teórico metodológicos que dieran sustento a sus trabajos de indagación.

Dos.- Seminario Permanente del Posgrado: El mismo representaba un espacio de dialogicidad múltiple, pues muchas voces se tejían dentro del espacio. La dinámica se realizaba cada quince días, y en la misma durante tres horas, investigadores, docentes y expertos de otras universidades, charlaban con los estudiantes y docentes que acudían, reflexionando sobre las problemáticas educativas en todas sus acepciones.

3.- Programa de Difusión y Formación en la Práctica

Dentro de esta propuesta principalmente se ha desarrollado la actividad que denominamos “Coloquio de Estudiantes de la Maestría” y que en esencia se realiza cada ingreso de generación, pese a ello las dimensiones que ha desarrollado el mismo ha permitido que los estudiantes se hagan prácticamente cargo del mismo, no solo en la organización del evento, sino en los aspectos referidos a coordinar y planear las actividades de los conferencistas externos, la evaluación de trabajos que presentan los alumnos-compañeros, así como las actividades de talleres, difusión y propaganda del evento.

4.- Programa de Acompañamiento y Tutorías a Alumnos

En un primer momento el programa se inicio solicitando a los profesores que impartían la licenciatura, acompañaran a estudiantes de la Maestría en su primer año, en una lógica de construcción conjunta de procesos relacionales; pocos compañeros realizaron la actividad. Por lo que se decidió, que quienes se deberían de encargar serían los compañeros de la Maestría, el resultado no fue diferente, quizá en este programa es donde se encuentran los mayores déficits de nuestro trabajo.

5.- Programa de Investigación sobre la Maestría en Educación Básica.

El programa ha dado buenos resultados, aunque ciertamente no ha funcionado como programa, es decir, si bien varios docentes han estado implicados en dar cuenta y seguimiento a las actividades que realizamos dentro de la Maestría, como podrían ser, los procesos dentro del aula, el seguimiento y evaluación a docentes, el manejo de las nuevas tecnologías por parte de docentes y alumnos, etc., el mismo no ha logrado partir de una propuesta de seguimiento articulada, por lo que con lo que contamos se encuentra fragmentado. Quizá ello no pase necesariamente con los alumnos, con quienes hemos desarrollado el interés por que participen dentro de foros, coloquios, y congresos nacionales e internacionales, si bien hasta ahora la participación se ha constreñido a la nacional, varios de ellos han trabajado en ponencias que se han enviado a congresos internacionales.

El desarrollo del trabajo con los alumnos quizá sea el que más ha rendido frutos, para muestra podemos señalar que ellos mismos conformaron un pequeño equipo de trabajo que denominaron: Grupo de Investigación e Intervención sobre Educación (GIISE), el cual ha realizado varios eventos y seguimiento dentro del trabajo formativo propio.

Los diversos programas se encuentran en proceso, pues no podemos hasta el momento señalar que hemos concluido con ellos, o que ya tenemos claridad de lo que debemos hacer, digamos que andamos “a tuestas” y ello es una realidad, no es metáfora ni construcción retórica. Sabemos que los retos que tenemos en la actualidad no son sencillos, más lo que hemos construido en la Maestría nos ha generado si bien no procesos de radicalización si cuestionamientos sobre nuestro andar en las aulas, un andar de mucho tiempo, pues representa lo que muchos docentes han experimentado, han sufrido, han angustiado, el camino aun es largo y tenemos claridad de que el análisis de la información que hemos obtenido aún requiere mucha reflexión, si bien la misma nos ha permitido generar propuestas operativas de trabajo colegiado, donde los ajustes en la intervención se han convertido en el cotidiano, mucho camino nos falta, mucho dialogo con otras experiencias, mucha reflexión sobre nuestro hacer.

Referencias

- Alcántara, S., A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, Tecnología y Universidad en México y Argentina*. México: Pomares.
- Brown, S., y Glasner, A. (edit). (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. Barcelona: Narcea.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la Cultura*. Barcelona: Visor.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. México: Paidós
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández, C., P. (2004). *La Sociedad Mental*. Barcelona: Anthropos.
- Gimeno, S., J. (2005). *La Educación que aún es Posible*. Barcelona: Morata.
- Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H., A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gribbin, J. (2006). *Así de Simple*. Barcelona: Crítica.
- Lankshear y Knobel (2008). *Nuevos Alfabetismos. Su Práctica Cotidiana y el Aprendizaje en el Aula*. Madrid: Morata.
- McEwan y Egan (Comps.) (2005). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). *La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra M. (Comps.) (2003). *Historia Cultural y Educación. Ensayos Críticos sobre Conocimiento y Escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana Mente. El Mundo, la Conciencia y la Carne*. Madrid: Morata
- Pozo, J.I., y col. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Alumnos y Profesores*. Madrid: Graó.
- Salomón, G. (2001). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu

LA CONSTRUCCIÓN DE MAESTRÍAS EN LA UNIDADES UPN Y LOS PERFILES FORMATIVOS DE SUS ALUMNOS.

Wenceslao Sergio Jardón Hernández, Luis Felipe Badillo Islas y Berenice Gutiérrez Hernández

La evaluación educativa: concepto fines y procesos.

Aguilar y Ander Egg establecen una distinción entre mérito y valor. El primero tiene que ver a juicio de estos autores con la buena realización de algo. El valor en cambio se deriva del grado de necesidad que existe de hacer alguna cosa.

De acuerdo a este enfoque la evaluación, que constituye un término "elástico", aplicable a diversos procesos, productos y actividades humanas, implica la estimación, la apreciación o el cálculo del mérito o el valor de algo a partir de la emisión de un juicio.

Para la emisión de un juicio de valor se consideración las cualidades del objeto de la evaluación. Esta circunstancia nos remite a problemas tales como la definición de estas cualidades y la determinación de medios e instrumentos para juzgarlas. Los problemas De manera específica la problemática se vincula al establecimiento de criterios, o parámetros que sirven de pauta para definir el valor.

La evaluación académica, considerada en términos genéricos, se orienta hacia: la certificación de conocimientos; la justificación de una acción de programa o proyecto académico, y la fundamentación teórica u operativa de la transformación de los fenómenos educativos.

La evaluación académica de acuerdo a algunas perspectivas (Vgr. Kells, citado por Brunner: Evaluación de la invest. p.98) tiene entre sus fines comprobar la efectividad y la eficiencia de instituciones y programas a partir de un marco evaluativo y de diversos métodos e instrumentos de evaluación.

Desde la perspectiva sistémica la función de la evaluación en las instituciones educativas, integradas como un sistema formado por la interacción de los elementos que lo integran, es la realimentación.

La realimentación permite obtener de manera continua información sobre los resultados de las decisiones, que tomadas de manera individual o colectiva, inciden en procesos orientados a actuar sobre determinados sistemas. Esta información, desde una perspectiva cibernética, también contribuye a fortalecer la toma subsecuente de decisiones.

Los modelos sistémicos de evaluación: valoran la educación a partir de índices de eficacia y eficiencia. En base a estos modelos se busca controlar el gasto de la institución; conservar la legitimidad ante los sectores productivos y eliminar la evaluación "subjetiva" en la toma de decisiones.

Martínez Rizo (1992) establece una tipología de la evaluación educativa según la metodología empleada (estudios tipo "macro" o "micro". Éstos últimos de carácter subjetivo u objetivo y los que se ubican en la perspectiva del análisis de sistemas abocados al estudio de insumos, productos o procesos); según quienes realizan la evaluación (la propia institución, las agencias acreditadoras o el estado) y según los propósitos de la evaluación (para clasificar, para asignar recursos o acreditar y para mejorar)

Varela (1995) nos señala que la evaluación educativa puede abordarse desde múltiples ángulos: "evaluación individual de estudiantes y académicos; evaluación de funciones y servicios (docencia, investigación, difusión cultural, servicios administrativos y de apoyo); evaluación de programas y proyectos educativos o de investigación; evaluación de instituciones concretas (y) evaluación finalmente del sistema global" (p.79). De acuerdo a este autor una evaluación es efectiva si permite la realimentación o el aprendizaje del sistema no sólo en cuanto a las metas previstas sino también "en cuanto a las necesidades, problemas y aspiraciones...". Las estrategias para evaluar implican la elección: de una valoración interna o externa; de criterios endógenos o exógenos; de un método; de una "evaluación sumativa" (que sólo mide efectos una vez ejecutada la política) o de "una evaluación formativa" (que requiere seguimiento de la política durante el proceso de ejecución y por tanto abre la posibilidad de una o varias rectificaciones)" (ídem, p.82)

Entre los métodos o procedimientos que es posible emplear para evaluar el desempeño de las funciones de las IES se encuentran los siguientes:

- a) Comparaciones entre intenciones declaradas, en un programa o proyecto, y los resultados efectivamente logrados
- e) Monitoreo de programas o procesos en el curso de su desenvolvimiento (Brunner p 104 evaluación de la inves...)

Los procesos de evaluación

La evaluación se desarrolla con base en la confrontación de la realidad con un modelo. El modelo, expresado en las políticas y objetivos institucionales, se coteja con los resultados obtenidos manifestados en el cumplimiento de objetivos, calidad de procesos y productos, utilidad de los productos y los servicios educativos etc.

El proceso de evaluación se encuentra estrechamente ligado a la verificación del alcance con que se cumplen fines metas u objetivos de políticas y, de esta forma, son satisfechas necesidades o son resueltos los problemas. La evaluación como proceso también se encuentra estrechamente vinculada a la toma concreta de decisiones. En este sentido los procesos de evaluación se orientan a la "corrección, reestructuración y mejora del sistema que la utiliza",

La investigación evaluativa de carácter formal es una indagación sistemática, planificada, y autocrítica sobre todos y cada uno de los factores que se valoran con el fin de emitir un juicio tendiente a la toma de decisiones encaminadas a mejorar los procesos.

Considerando los factores que inciden en los procesos de evaluación la evaluación se puede clasificar de la siguiente manera:

□ por el momento en el que se presenta puede ser reactiva, proactiva, intermitente, o permanente. En relación a los procesos académicos la evaluación se puede realizar antes durante y después de éstos.

Evaluación puede ser de carácter descriptivo - en este caso toma como base análisis estadísticos, o explicativos -, o analítico, - con base en juicios críticos sobre el objeto valorado -.

2. Los posgrados en la UPN

En el nivel de posgrado la Universidad Pedagógica Nacional a finales de la década de los ochentas, busca responder a las necesidades de superación académica de los docentes en servicio y de los profesionales de la educación en general, a través de ofertar distintas especializaciones y de una maestría en educación con diversos campos, que están dirigidos de manera prioritaria pero no exclusiva a los formadores de docentes, poniendo énfasis dentro de sus líneas a problemáticas relacionadas con la práctica docente, la teoría y el análisis curricular, las condiciones y posibilidades de innovación pedagógica y el contexto sociocultural de la formación y actualización de docentes.

Tales programas se constituyen en acciones nacionales tendientes a responder directamente a necesidades regionales y estatales, por lo que su diseño implica como acción básica un estudio diagnóstico de las necesidades y la población potencial que requiera de tal servicio.

Con estas acciones se busca responder a los compromisos principales de la UPN²⁸ que son:

Vincularse con el sistema educativo nacional partir de las necesidades educativas del país.

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Constituirse en la institución de excelencia del normalismo mexicano, a efecto de formar en ella a los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes.

Conformarse en un centro fundamental de investigación educativa.

En donde la investigación se constituye en la base para la construcción de los posgrados, fundamentalmente en el nivel de maestría que tiene como finalidad formar recursos de alta calidad e iniciarlos en la investigación, propósito que dentro de la Unidades UPN inicia un proceso de reconstrucción de los perfiles formativos de sus académicos, pues si bien un campo se inicia con un equipo de al menos cuatro docentes con grado de maestría relacionado con el posgrado que se oferta, la realidad del desarrollo de los programas nos muestra que académicos de la Unidad

²⁸ Universidad Pedagógica Nacional (1991) Bienvenidos a la Universidad.

UPN ofertante se inscriben como alumnos en la maestría que se oferta, generando con el transcurrir de los años en la constitución de fuertes equipos docentes que hacen de la Unidad UPN un centros especializado en ese campo del posgrado.

Tal experiencia en las unidades del D.F., reconstruyo los perfiles formativos de sus académicos durante la década de los 90s y las tres cuartas partes de la primera década del siglo XXI, de tal forma que encontramos un fuerte desarrollo del conocimiento e investigación dentro de la Unidad 095 en el campo de la Educación Ambiental que hasta el momento actual continúa trabajando, y hasta 2008 en las unidades 096 y 099 donde se desarrollo el campo de la Planeación Educativa (en la Unidad UPN 098 se aplico el plan de estudios de la Unidad UPN 096 a una generación), condición que permitió que en el momento en que se cancelo su procesos de oferta del posgrado dentro de las Unidades 096, 099 y 098 por mandato de las autoridades en turno sin mediar un proceso de evaluación para tal toma de decisión, se constituyeran propuestas en el ámbito de la Gestión cuando se les requiere a los académicos de esas unidades que participen en el diseño de las Especialidades que conformarán la Maestría en Educación Básica.

Los cambios en los planes de estudio en Universidad Pedagógica Nacional han mostrado en su historia el ser producto de los vaivenes políticos de la SEP, dado su estatus como organismo desconcentrado, por lo que a nivel tanto de licenciatura como de posgrado se cambian sus planes en función de los requerimientos de la política educativa en turno, lo cual, si bien a nivel licenciatura ha respondido a los procesos de reforma en el nivel de preescolar y primaria, haciendo más vital la estructura formativa de los académicos de las unidades, en el caso de los posgrados el efecto es diferente pues si nuestro futuro está en el nivel de posgrado la acción más congruente es la suma de esfuerzos y no el restar potencialidades.

Por lo anterior, es importante reflexionar acerca de la conveniencia de cancelar ofertas educativas que son demandadas por nuestra población magisterial, y en aquellos casos en que la política educativa demande nuevos planes de estudio buscar el atender tal demanda sin afectar las fortalezas que la historia de cada unidad ha reconstruido en los perfiles formativos de sus académicos.

La evaluación del postgrado en la UPN.

La evaluación de un programa de estudios de posgrado es considerado como un aspecto estratégico para la adecuada implementación, operación y eventual ajuste o rediseño del currículo, es además, un proceso técnico determinado por un marco teórico-instrumental congruente con el modelo pedagógico definido en el programa a evaluar.

En la literatura pedagógica habitualmente se distingue entre evaluación interna (autoevaluación) y evaluación externa (heteroevaluación). La primera refiere a las situaciones donde los sujetos involucrados con el programa son los responsables de revisar críticamente las acciones efectuadas y la segunda refiere aquellos casos en que uno o varios expertos independientes recogen las informaciones para emitir juicios sobre el problema analizado..

Se propone que las Especializaciones que integran la Maestría en Educación Básica se evalúen en tres momentos: implementación (inicio), desarrollo (transcurso) y resultados (fin):

La implementación del programa (ingreso al programa, capacitación de los docentes, recursos materiales, etc.).

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodologías, instrumentos, recursos didácticos, actividades extracurriculares, etc.).

Los resultados del proceso de formación (aplicación en su vida profesional, mejora salarial, impacto en su práctica docente, etc.).

Se evaluará las especializaciones que integran la maestría para adecuar, corregir, mejorar y rediseñar, el programa de estudios en cuestión. La identificación de aciertos y errores en cada uno de los momentos del proceso que enfrenta un participante de la maestría, de esta manera podemos identificar los factores que impiden o favorecen el desarrollo adecuado de una propuesta educativa.

Se recurrirá a diversos instrumentos para recabar información (cuestionarios de opinión, entrevistas en profundidad, listas de cotejo, etc.) y a las fuentes (participantes del programa de maestría, docentes del programa, autoridades).

La evaluación de la MEB

El documento base establece que la evaluación de las Especializaciones que integran la Maestría en Educación Básica se lleve a cabo en tres momentos: al momento de la implementación, durante el desarrollo y al finalizar una etapa o proceso formativo. La valoración que se presenta en este documento se ubica en el primer momento y contempla las características de los alumnos que ingresan así como un balance inicial de la trayectoria escolar de la primera generación que se incorpora al postgrado. Se contempla una población de 100 aspirantes de los cuales fueron aceptados inicialmente 44 y se inscribieron 35. Las graficas derivadas del proceso de selección se elaboraron con base en información derivada del proyecto que presentaron los alumnos para su ingreso, de la carta de exposición de motivos, de una cedula de entrevista y de la entrevista misma que se tuvo con cada uno de los aspirantes.

En un primer momento se presentan los resultados globales de los aspirantes. Posteriormente se da cuenta de los datos relativos a la población que ingresa y por último se informa sobre las calificaciones iniciales obtenidas por esta primera generación.

Formalmente de acuerdo con el documento base de la MEB los alumnos que ingresan a la MB deben cubrir con los siguientes requerimientos:

“Contar con título de licenciatura relacionada con la Educación Básica.

Disponibilidad de tiempo para realizar las actividades académicas del programa educativo.

Interés y compromiso con la formación de los estudiantes del nivel básico.

Capacidad de análisis y síntesis, de reflexión crítica, de innovación y creatividad.

Interés para promover el desarrollo personal, comunitario y sociocultural al interior y exterior de la escuela.

Habilidades de expresión oral y escrita.

Actitud para el estudio y la investigación en educación.

Liderazgo educativo.”

En las siguientes líneas se confrontan algunos aspectos del perfil de ingreso con la realidad de los alumnos de la primera generación de la MEB.

En el desarrollo del postgrado al estudiante se le requiere “el desarrollo de competencias profesionales que, mediante una actitud crítica reflexiva, le permita al egresado afrontar de manera pertinente la construcción de posibles soluciones a las diferentes problemáticas educacionales, que se presentan en la escuela. “

En el apartado de la MEB denominado Evaluación del aprendizaje se consideran entre otros los siguientes aspectos: el “Análisis, definición y delimitación de objetos de transformación derivados de su práctica profesional y el “diseño de una propuesta de intervención y/o investigación acorde con los objetos de transformación derivados de su práctica profesional.”

3. El perfil de los aspirantes y alumnos de la primera generación de la MEB. (el caso de la unidad 096)

El perfil de los aspirantes.

Formación académica. Además de la formación inicial el 51% dice haber cursado un postgrado, el 26% declara haber tomado diversos cursos y un 23% refiere haber concluido un diplomado.

Ante la pregunta acerca del vínculo existente entre los estudios previos y la especialidad por la que opta el 71% manifestó tener clara esta relación. El 23% tuvo poca claridad y al 6% no le quedó clara esta relación.

Trayectoria Laboral. La experiencia declarada en el campo educativo fue la siguiente: 89% tiene dos o mas años en el campo, el 8% un año. Un 3% declaró no tener experiencia en el ámbito educativo.

En concordancia el 91% declara desarrollar tareas ligadas a la educación básica. El 8% señala que las tareas que desempeña están vinculadas de manera indirecta con

este tipo de educación y solo el 1% acepto que las tareas que desarrolla no tiene relación con el ámbito educativo

Un 66% demostró tener clara la relación entre la MEB y tres tareas profesionales que lleva a cabo. El 26% solo tuvo claridad en dos tareas profesionales y 8% en una.

Competencias y recursos académicos. El 83% ofrece evidencias de conocer y/o manejar algún sistema operativo, la paquetería básica e internet y el 17% solo maneja estos dos últimos elementos.

La casi totalidad de los alumnos que ingresan (98%) señalan poseer una computadora propia y el 92% dice tener internet en casa.

Un 40% de los estudiantes declara dominar o comprender un idioma adicional al español, el 32% dice tener conocimientos básicos al respecto y un 28% cuenta con nociones rudimentarias o no maneja ningún idioma adicional

Alrededor de la mitad (52%) no posee un documento que avale su nivel de dominio de la lengua adicional al español y no da evidencia de ello. El 40% no tiene certificación pero da evidencias de comprender un idioma adicional y solo un 8% no tiene documentos y cuenta con un manejo pobre o nulo de otra lengua.

Condiciones para estudiar el postgrado. El 65% declara disponer de entre 10 y 15 horas semanales para dedicarlas al postgrado. El 21% tiene entre 6 y 10 horas y únicamente el 14% dispone de 5 o menos horas.

El tiempo de traslado (que bien podría incluirse en el tiempo dedicado al postgrado) es el siguiente: 95% tarda no más de hora y media y el 5% restante tarda dos horas o más.

El 65% declara estar en posibilidad de solicitar beca tiempo en sus lugares de trabajo. El 24% no solicitará la beca por que dispone de al menos medio tiempo y el 11% solo tendría tiempo para acudir a cursar las asignaturas.

Expectativas en torno al postgrado. La gran mayoría (89%) manifiesta expectativas de carácter académico y de superación profesional, el 8% presenta expectativas de carácter económico o de promoción y un 3% tiene poca claridad respecto al porque o para que cursar el postgrado.

Experiencia en investigación Con respecto a la experiencia en investigación y o intervención el 74% se titula a través de la tesis o de un proyecto de intervención. El 15% se titula por otra vía pero declara haber realizado a manera de ejercicio una tesis o un proyecto. El 11% refiere haberse titulado sin tener como referente una tesis o proyecto.

El 62% participó de manera directa o indirecta en algún proyecto de investigación o intervención. El 31% da cuenta de haber participado en algún proyecto de investigación o intervención a nivel personal

En la entrevista directa solo la mitad de quienes presentan un proyecto para ingresar a la MEB tiene claridad en todas las partes requeridas para conformar el proyecto de investigación o intervención.

En la valoración del proyecto entregado se encontró que únicamente el 29% de los proyectos presentados y analizados cubre con los aspectos formales para su diseño. El 22 % cubre con solo dos aspectos requeridos y el 49% solo tiene un aspecto

Perfil de los alumnos que ingresan a la MEB.

Casi la mitad de los alumnos que ingresan a la MEB (45%) se encuentran en el rango de los 20 a los 35 años. El 31% tiene de 36 a 45 y el 24% tienen de 46 o más años de edad.

La mayor parte (83%) de la población que accede corresponde al género femenino. El estado civil declarado se divide casi a la mitad entre casados y solteros

En su mayoría los alumnos de la primera generación que ingresan a la MEB proceden del Distrito Federal (74%). El resto (26%) proviene de otros estados.

Casi la mitad (49%) de los profesores alumnos prestan sus servicios en el nivel primaria. El 12% en secundaria, el 5% tanto en cualesquiera de los niveles de educación básica. El 8% en el nivel superior se encuentra adscrito al nivel superior y el 3% se dedica a otras actividades.

Una gran mayoría (85%) es personal docente de base, el 14% son directivos y solo un 1% son interinos.

La mayor parte de los alumnos que acceden al postgrado (70%) declaran trabajar exclusivamente en el turno matutino. Un 20% está ubicado en ambos turnos y el 10% se encuentran laborando en el turno vespertino.

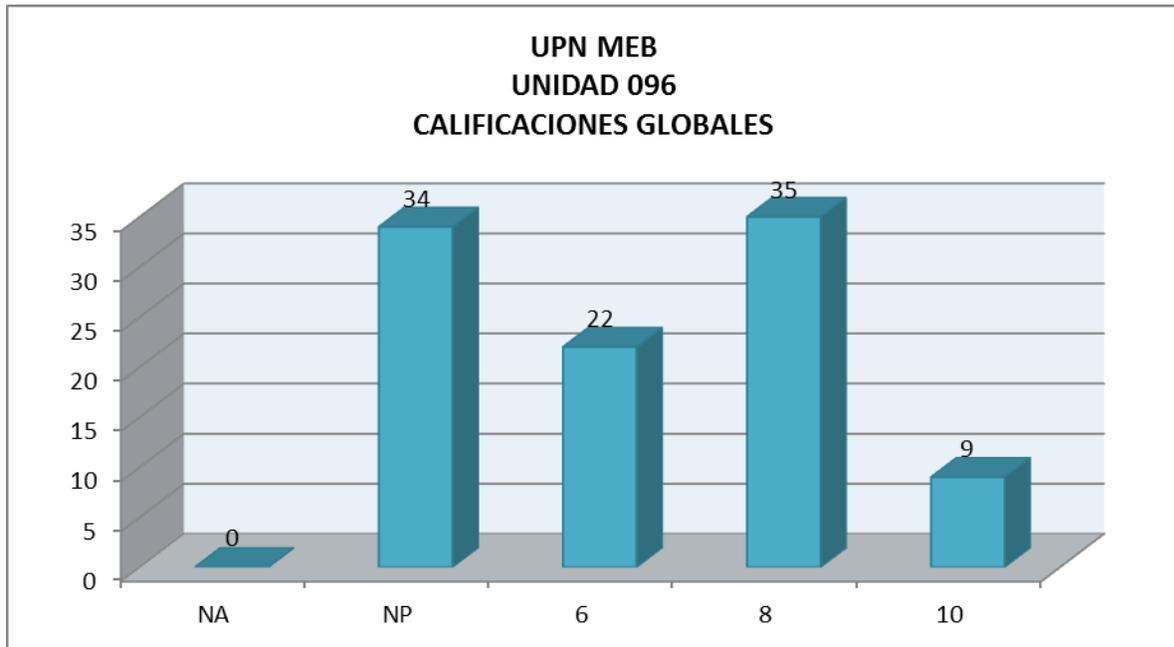
El grueso de los profesores alumnos (71%) cuenta con una sola plaza y el 29% declara contar con 2

Alrededor del 73% de los estudiantes trabajan en escuelas de tipo federal. Un 19% en el ámbito particular. El resto (8%) viene de escuelas de carácter estatal.

Ante el cuestionamiento acerca de la relación entre los estudios cursados de manera previa y la MEB un 86% encontró una relación directa, el 12% vislumbraron una relación indirecta y solo el 2% no encontraron ninguna relación.

Resultados preliminares en la primera generación de la MEB

Al finalizar el primer año los resultados fueron los siguientes: Casi un tercio de la población que ingresó desertó por diversas razones (económicas, laborales o académicas) y un 22% obtuvo calificaciones de 6 (reprobatorias). Si sumamos la deserción mas la reprobación tenemos que más de la mitad (56%) de los estudiantes quedaron fuera del postgrado en el primer año cursado. El 35% sacaron calificaciones de 8 (la mínima aprobatoria) y solo el 9% acreditó con 10.



ALGUNOS PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LA ASESORIA DE TESIS BAJO EL ENFOQUE BIOGRAFICO NARRATIVO, EN LA UNIDAD UPN 305 DE COATZACOALCOS, VERACRUZ.

SAMUEL PEREZ GARCIA UPN 305

Resumen

En la presente ponencia se expone mi experiencia de asesoría de tesis en la vertiente historia de vida, bajo el enfoque metodológico biográfico narrativo, que se está llevando a cabo en la maestría en Educación Básica, especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación literaria, en la Unidad UPN 305 en la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz.

Lo encuadro en dos momentos: la experiencia de asesoría y sus problemas, así como un apéndice donde doy a conocer la guía de construcción del capitulaje de la tesis, guía que se realizó con el fin de que los maestrantes tuvieran una metodología trazada, que les permitiera avanzar con mayor conocimiento sobre lo que se quiere alcanzar.

Palabras clave: asesoría tesis problemas biográfico narrativa

Previo antecedente

En marzo del 2010 inició en las Unidades del Estado de Veracruz, la implementación de la Maestría en Educación Básica, cuyo proyecto curricular es modular, integrado a partir de dos especialidades: una, denominada **Competencias profesionales para la práctica en la educación básica** y otra a escoger por el maestrante. La Unidad 305 impulsó dos especialidades como complemento de la anterior: la **Pedagogía de la diferencia y la Interculturalidad** y **Enseñanza de la lengua y recreación literaria**.

Por mi formación disciplinaria en filosofía y autodidacta en literatura, así como por interés propio, me había adscrito a la especialidad de Enseñanza de la lengua y recreación literaria, pero no había estado propuesto en la planeación y desarrollo de la especialidad. Así que fue otro profesor el que inició el primer trimestre, sin embargo, como hubo conflictos entre ese asesor y los alumnos, hube de entrar al relevo a partir del segundo trimestre, hasta concluir el tercero y continuar con las asesoría de tesis. En esta ponencia quiero exponer mi experiencia de asesoría con relación a dicha tesis con el objeto de dar elementos para la reflexión y revaloración del trabajo realizado.

Tesis o proyecto de intervención

Una vez que estaba adscrito como profesor de la segunda especialidad, al interior del Colegio de la Unidad UPN 305, se comenzó a discutir y analizar si lo que los alumnos debían elaborar para conseguir el grado, debía ser un proyecto de intervención pedagógica o bien, una tesis.

Sale a relucir en esas reuniones que el reglamento de posgrado¹, no considera el proyecto de intervención para el nivel de maestría, por lo que no es posible aprobar ese procedimiento, dicen unos, pero otros afirman que el mismo proyecto de intervención se puede trucar por una tesis. Esto significaba que el alumno elaborara un diseño de proyecto de intervención, lo aplicara, y con los resultados que consiguiera, explicara ese proceso de tal modo que convirtiera el informe en una tesis, a efecto de poderse titular. De un principio, tal procedimiento no me pareció a adecuado por dos problemas que implicaba: a) que el alumno realizara un doble esfuerzo, el del proyecto, en primer lugar; y el segundo: la conversión del proceso en una tesis; b) o bien, que en lugar de convertir el proyecto de intervención en una tesis, solamente se procediera a cambiar los nombres en la caratula del trabajo: tesis en lugar de proyecto de intervención y asunto concluido, cuestión que no encajaba dentro de un proceso de asesoría serio e implicaba un problema ético. De otro modo: en lugar de que en la caratula se leyera: *proyecto de intervención que para lograr el grado de maestría presenta el alumno x*, el documento diría en su portada interior y exterior: *tesis que para lograr el grado de maestría presenta el alumno x*.

Frente a ese proceder con el cual no había un camino seguro normativamente, deseché el proyecto de intervención. En lugar de eso encaminé a los estudiantes en el conocimiento teórico, metodológico y práctico para que investigaran y escribieran la vida de un profesor jubilado, basado en el enfoque biográfico narrativo, visión teórica metodológica que se encuentra en el currículo de la especialidad de Lengua, (pero enfocado al proyecto de intervención) lo que nos daría una certidumbre legal que no tenía el proyecto de intervención.

En virtud de lo anterior, les presenté un programa de estudio que tenía que ver con la teoría del enfoque biográfico narrativo y su metodología de investigación.

Reitero que no soy ajeno a que el programa curricular expone que el estudiante debe encauzar sus conocimientos y experiencias a la elaboración de un proyecto de intervención, en tanto especialidad, pero que el problema se presentaba porque

1 El reglamento general de estudio de posgrado de 1998, en su artículo 96 señala que el grado de maestría podrá obtenerse previa presentación de una tesis individual o colectiva para dos personas, previa autorización del Consejo de Posgrado.

el alumno no estaba recibiendo una especialidad a secas, sino una que se sumaba a un proyecto de formación de nivel de maestría. Y eso obligaba a que el maestrante recibiera un estudio más completo y pudiera realizar un informe más profundo y acabado, donde demostrara el grado de conocimientos y la competencia alcanzados

Por esas razones es que promoví al interior del grupo de **Enseñanza de la lengua y recreación literaria**, a que los estudiantes se avocaran a realizar una investigación que concluyera en una tesis, cuyo centro fuera la reconstrucción de una historia de vida y que tuviera como personaje principal a un maestro jubilado o en cierne de jubilación.

¿Por qué una historia de vida?

Los argumentos que esgrimí para justificar que había que avocarse al estudio de vida de un profesor fueron los siguientes:

Primero: como yo les había impartido a esos mismos estudiantes dentro de la primera especialidad, conocimientos del proceso a seguir por la metodología cualitativa, entre los que se incluían, la entrevista, la observación participante, el diario de campo, las fichas de trabajo y aspectos teóricos concernientes a ese enfoque y también sobre las historias de vida, consideré que dichos estudiantes contaban con las herramientas básicas, para una investigación de corte biográfico narrativo, en su especificidad de historia de vida. Así fue como opté, a iniciativa propia por introducirme en acuerdo con ellos, a desarrollar un proceso de investigación que tuviera como fin principal la reconstrucción de la vida de un profesor.

Segundo: Desde el paradigma cuantitativo, el profesor es mirado como un sujeto a quien se le mide con resultados tangibles en cada una de las fases de su proceso de trabajo: planeación, desarrollo de la clase, evaluación, integración social, etcétera, pero sobre todo se valora el trabajo que realiza en función de ciertos rangos medibles y observables, de acuerdo como lo exige la metodología de corte positivista cuantitativo, olvidando con eso que el profesor es un sujeto capaz de emocionarse y sentir al mismo tiempo furia y ternura por sus alumnos; que no

solamente es un especialista que sabe aplicar técnicas y procedimientos de aprendizaje, controlar alumnos rebeldes y evaluar numéricamente los avances de aprendizaje de sus alumnos, sino que también es un profesor de carne y hueso, que al igual que sus propios pupilos, sufre y goza dentro del salón de clases y en sus relaciones profesionales con los demás colegas, que el profesor no es sólo un técnico o profesional de la enseñanza, sino que es un sujeto capaz de tener afectos y desafectos que lo involucran totalmente dentro de su vida profesional diaria. Es decir, el profesor es un ser humano, con altas y bajas emocionales como cualquier persona de las que vemos en la calle cotidianamente.

Se trata en este proyecto de concebir al profesor como una persona, más que como un sujeto productivo exclusivamente, sino un sujeto que, si bien se entrega a su trabajo, tiene también mucho que decir en torno a su esencia como persona. Era de investigar al maestro como enseñante, pero también de vislumbrar su lado humano.

Basé el proyecto de investigación en las nociones teóricas y metodológicas que me proporcionaba Antonio Bolívar y otros autores que se han ocupado del enfoque biográfico narrativo. Cito entre otros a Alejandro Moreno, Paul Ricoeur, las reseñas que se han escrito sobre **El campesino polaco** de William I. Thomas y Florian Znaniecki, Franco Ferraroti, Daniel Berthaux, Oscar Lewis, entre otros textos que se fueron analizando durante el proceso de asesoría sabatina, a través de cuyo pensamiento me fui dando cuenta con mis alumnos, que habíamos sido presa durante mucho tiempo, del enfoque positivista de investigación, y que esta otra metodología, en su especificidad **historias de vida**, ofrecía un mundo diferente, singular y creativo, pues se trataba ya no ver al maestro como un sujeto portador de datos fríos, para que luego, muy alejado de la realidad aúlica, el investigador analizara los datos conseguidos, los interpretara y ofreciera un resultado igual de frío y seco, sin nada de amor, de sentimiento, de valoración humana sobre lo que es y significa ser maestro.

Les decía a mis alumnos que ahora ya no se trataba de eso. Ahora era seguir un camino distinto para saber qué hechos ocurren en el contexto de la docencia, donde los profesores no sean vistos con la mirada impasible del investigador, sino

desde la percepción del otro docente, igual a él, que sabe y siente lo que significa ser maestro. Se trataba de rescatar a ese maestro olvidado, pero no a través de la mirada inquisitiva del investigador tradicional, sino mediante la propia voz del profesor investigado, quien podía contar lo que había sido en el decurso de su trayectoria profesional, además de jugar el papel de co- investigador y no meramente como un dador de información sin más, lo que le daba al proceso otro sentido.

Este era otro modo de darle sentido a la propia vida, pues implicaba no sólo aportar información, sino reflexionarla conjuntamente entre el informante y el investigador. Se trataba de una especie de microhistoria, pero no aislada del contexto, sino una historia singular que al engarzarse al contexto histórico pues originar otra comprensión no sólo de lo que pasa en un determinado contexto histórico, sino de cómo los profesores perciben esa pertenencia a la época que le haya tocado vivir.

Ahora se quería, no hacer investigación planteando una hipótesis y medir sus resultados o su contrastación, sino de reconstruir una vida dedicada a la docencia, a partir de un relato grabado, transcrito y podado, en la que sobresaliera la figura del maestro emocionalmente configurado, no meramente numérico y productivo, sino cualitativo y sufrido; no un maestro pasivo, eficaz o no frente a sus niños, sino activo, pensante, humano, donde él mismo se visualizara **históricamente contextualizado** como lo que había sido y era al momento de ser entrevistado.

Durante la teorización del proceso se hizo hincapié en un asunto de suma importancia: la vida que se rescataría no era para ser explicada, sino para ser comprendida; no era para apostillar calificativos críticos de lo que se pudo y no se hizo, sino para lograr una mejor comprensión del fenómeno que fue la vida reconstruida dentro de un contexto más amplio que fue, no solo la escuela, sino la sociedad total. Se buscaría, entonces, una vida para comprender, no una vida para criticar; una vida para ponderar dentro del contexto general de la historia educativa, respecto al papel jugado del maestro como sujeto histórico, no una vida para evaluar negativamente la tarea ejercida.

Hoy puedo afirmar que no ha sido fácil introducir a los maestrantes en esta dinámica de investigación. En el decurso de la misma, se generaron un sinfín de problemas que abarcaban desde las nociones teóricas del nuevo enfoque, hasta las metodológicas y prácticas más simples.

Sin embargo, poco a poco se los fue introduciendo sobre lo qué tenían que hacer, lo que debían investigar, lo que tenían que preguntar, lo que tenían que poder y cómo debían armar el relato de vida. Se les orientó, también, incluso, hasta cuál era la estructura del contenido de la tesis por desarrollar². Hecho que no debía haber sido, pero la exigencia así lo ameritaba.

Como se notaron lagunas, que a veces también se generaban en el propio asesor, me vi en la necesidad de invitar a una charla a Patricia Ponce, una investigadora del CIESAS GOLFO en el Estado de Veracruz, quien con su experiencia en investigar historias de vida, clarificó muchas dudas y cimentó el procedimiento, así como impulsó el trabajo investigativo al llenarlo de ánimo con sus recomendaciones prácticas y metodológicas.

A continuación planteo algunos problemas más relevantes que se están presentando en el proceso de realizar la tesis de maestría basada en historia de vida. Para tal efecto los he dividido en varios rubros: del informante, del maestrante y del asesor.

Del informante

Lo primero que tuvimos que sortear, es que si bien el método biográfico narrativo en su modalidad historia de vida, no exige a muchos informantes, sino a uno solo, entrevistado a profundidad, dicho informante no puede ser escogido al azar o bien al primero que pasé por mi cabeza y lo encuentre disponible. De ningún modo, el informante para ser elegido debe cubrir ciertos requisitos:

a) No debe ser un familiar o escoger el primero a la mano.

² Se adjunta la propuesta de estructura del informe de tesis que los alumnos están trabajando.

b) el informante con el cual reconstruir una vida, debe ser un narrante por naturaleza, es decir, debe tener un diálogo fluido, seguro, extensivo con la palabra;

c) debe estar en disposición de contar su vida, pero además, contribuir con su esfuerzo narrativo a ofrecernos su experiencia de vivir la docencia como su ocupación fundamental.

Esta vida, no debe abarcar solamente los aspectos profesionales del maestro: su pericia o no como profesor frente a un grupo; sino que también debe ser capaz de contar de esa experiencia profesional, el lado oculto que nadie mira: es decir, ofrecer una historia humana, la suya, la que nos dice que no solamente estamos frente a un maestro productivo, eficaz, cumplidor y responsable, sino ante todo, también, ante un ser que ha sufrido y gozado con la tarea de enseñar; y

d) debe ser un maestro jubilado o en cierne de jubilación. No puede ser un maestro con diez o veinte años de experiencia. Debe estar jubilado o próximo a jubilarse para que no tenga ningún obstáculo mental o de otra índole para exponer con toda claridad y sencillez cómo fue que se comportó frente a los problemas que el ejercicio de enseñar le presentó, cómo se integró, los obstáculos que enfrentó durante su estancia en la escuela donde pasó sus mejores años, cuáles faltas cometió o cuáles apoyó a realizar.

Se trataba de concebir al maestro no solamente como un humano encadenado a su quehacer y obligado a pensar lo que ocurre en el aula, sino como un ser que aspira a resolver su vida enfrentando los problemas que le van surgiendo en el decurso de su vida profesional y social. Tales problemas, en muchos casos, atraviesan la propia vida y hasta pueden hacerlo zozobrar.

Una vez que los estudiantes supieron las indicaciones, se dieron a la tarea de buscar al informante respectivo.

Previa indicación dada, no se contentaron con escoger al primero dispuesto. Entrevistaron a otros con los cuales mantuvieron breves diálogos para sondear la disponibilidad de ellos para reconstruir la propia vida. Una vez elegido, todo parecía ir bien, pero a la mitad del camino, cuando había muchas entrevistas de por medio, el proyecto, en algunos casos, empezó a zozobrar, porque los

informantes se negaban a continuar narrando su acontecer vivencial; contaban todo lo que les había pasado como maestro, dentro del aula, pero nada que tuviera que ver con la vida personal. Eso podía originar un relato, en sentido estricto, muy librezco y frío, donde el ser humano no aparecía, y entonces, el profesor se estereotipaba. Hubo casos en que, a medio camino de avance, sin que hubiera una causa que lo justificara, el informante se deshacía del compromiso contraído con el maestrante. Cuando así pasó, la única recomendación que se les hizo, es que debían buscar otro informante y volver a comenzar el proceso de investigación.

También hubo un caso, que a la par que aceptaba compartir su historia de vida, el informante pedía a cambio una paga para cumplir con su cometido.

Pese a esos problemas prácticos, los maestrantes van ahorita avanzando en la construcción del relato de vida de sus informantes. La mayoría de los seis asignados, ya han concluido con la entrevistas y se encuentran en la parte de limpiarla de muletillas, colocar signos de puntuación, todo lo que se le llama en la jerga de este enfoque, **podar** la entrevista original, pero respetando el habla y el sentido del dato recopilado.

Después de eso, viene lo que sería la configuración del relato de vida. En esta etapa se ha procedido a configurarlo a través de una tematización y subtematización que surge de las etapas temporales de vida del informante, como de las respuestas o del relato en extenso que se consiguió durante las entrevistas. Así se va avanzando en el mencionado proyecto.

El problema de la teoría en el maestrante

Pero no todo ha sido sencillo. Un aspecto que hasta el momento, los maestrantes están encontrando de manera muy fuerte y limitativa, es el armar el andamiaje teórico que tiende a justificar la historia de vida. Según puede verse en la estructura que se armó para tal efecto, el andamiaje teórico corresponde al primer capítulo de la tesis³. Se trata en ese capítulo que ellos, argumenten a favor de que

3 A los maestrantes se les proporcionó una guía provisional de los capítulos que deben integrar la tesis. Tales capítulos son: **CAPÍTULO I: La investigación de la historia de**

la historia de vida, no es un mundo subjetivo que nos ofrece el sujeto a través del cual gira la historia, sino el conocimiento de una experiencia de vida, la de enseñar, que no puede ocultar el sentimiento, los valores, las formas de pensar, los modos de concebir la propia profesión, para quedarse exclusivamente en una versión "objetiva", independiente de la conciencia del profesor o informante, como historia verdadera. Esto significa, que no se está realizando una investigación con criterios del positivismo clásico, sino con los criterios que el enfoque biográfico narrativo nos proporciona, y donde no puede quedar relegado el pensamiento de quien es el sujeto de investigación.

Así, un primer punto que debe ser esclarecido es, precisamente, el papel de la subjetividad del profesor dentro de la historia de vida.

Sucede que en la epistemología positivista, la subjetividad es opuesto a objetividad, y desde esta percepción, cuando se hace una investigación científica, todo aquello que sea impregnado por la subjetividad del sujeto investigado, tiende a desecharse como un no conocimiento, o como una ideología, una subjetividad, que si bien, puede apreciarse desde la perspectiva del corazón humano, no puede pasar por el tamiz científico.

Otro punto es la discusión por la verdad que busca todo sujeto dedicado a la investigación. ¿La verdad está en la conciencia del científico que investiga el hecho? ¿O está en el hecho mismo y de dónde hay que sacarlo con ayuda de los instrumentos y las teorías que para dicho caso existen? ¿O está en los otros, los que observan el fenómeno y luego lo reconstruyen mentalmente?

¿La verdad que se trata de encontrar en la historia de vida es de carácter histórico, y en este sentido hay que apelar a las fuentes escritas, o es meramente narrativo donde lo que tiene valor es el relato en sí mismo? De otro modo: ¿lo que

vida de los profesores: implicaciones teóricas, metodológicas y técnicas. Capítulo I: La situación histórica social cultural en que se inscribe la vida del profesor. Capítulo III: La historia escondida del profesor. Capítulo IV: La interpretación del investigador

me cuenta el personaje que entrevisto debe ser llevado a la comprobación, bien sea con otros informantes o con documentos que al caso vienen, o debo conformarme con la narración que se me da, porque la vida, si bien está dentro una temporalidad, la única manera de que nos demos cuenta de que el otro existe y sufre, es cuando es capaz de contarnos una historia, mediante la cual se da cuenta de su propia existencia?

¿Cuál es la voz que debe aparecer en el relato que se construyó a través de las entrevistas? ¿La voz del investigador o la voz del narrador, o un punto intermedio entre ambas voces?

¿Qué papel juega el relato en una historia de vida? ¿Es autónomo o un complemento más –como también lo es el documento dentro de la investigación historiográfica- durante el proceso de investigación?

¿El relato vale por sí mismo y por lo mismo deben escribirse tal cual se contó la historia, o debe ser manipulada, limpiada y reconstruida para esclarecer el mundo que bullía en la conciencia del informante?

Estas son algunas ideas que se les ha planteado a los estudiantes para que armen el andamiaje teórico, el cual les permita justificar al relato de vida como otra instancia de investigación y de conocimiento, pues de otro modo, la reconstrucción del relato de vida, sin esa fortaleza que le da la justificación teórica, quedaría como un simple ejercicio de entrevista, sin ningún asidero científico. En este aspecto, los alumnos tienen la obligación, de argumentar a favor de asumir la historia de vida como una alternativa de investigación y conocimiento. Pero he aquí el obstáculo hasta ahora insalvable: los estudiantes reconocen y presentan deficiencias en la comprensión de las ideas y de su escritura. Obstáculo que es producto de lo que sigue.

La deficiencia en la comprensión lectora y en la escritura de las ideas

Desde el arranque de la maestría, yo y los demás asesores nos dimos cuenta de que los maestrantes venían experimentando un déficit en la comprensión lectora con textos complejos.

Carecían de habilidades de aprendizaje y de exposición de sus ideas.

Si bien no todos, algunos no escribían lógicamente su pensamiento. Tales carencias me llevó a tener que crear clases extramuros para que ellos superaran esas deficiencias. Así, se les enseñó a escribir sus ideas, a elaborar ensayos y fichas de trabajo, a organizar y escribir el diario de campo. Pero no se tuvo la oportunidad de que recibieran indicaciones metodológicas para superar la incompreensión lectora.

Hoy, cuando tienen que enfrentar a los autores que nos hablan de las bondades del método biográfico narrativo, se encuentran en un impasse para superar ese obstáculo. Situación que obliga a tener que contribuir con un esfuerzo extra para que ellos tengan la posibilidad de superar dicho problema y puedan desarrollar ese primer capítulo que es la base de todo lo demás.

Del asesor de la tesis en la modalidad historia de vida

Quiero reconocer que cuando se asumió al grupo de esta especialidad que se comenta, no tenía un conocimiento amplio de la materia a la cual se tenía que avocar. Pero a través de la búsqueda de información y la lectura intensa de la teoría y metodología pertinente, fui superando las deficiencias.

Por ejemplo, cuando se inició el trimestre, no sabía idea de cuál sería la estructura capitular de la tesis o de cómo proponer ejemplos concretos de lo que significa podar el relato y organizarlo de tal modo que fuera un relato significativo, no sólo en su contenido, sino en cuanto a la estructura de su presentación. Pero buscando en las fuentes pertinentes y asumiendo a profundidad la lectura de los libros revisados, así como leyendo las investigaciones de la investigadora Patricia Ponce⁴, permitió ir esclareciendo muchas lagunas cognoscitivas, mismos que se compartió con los maestrantes, lo que permitió darles confianza en el trabajo que actualmente desarrollan.

En síntesis, estos son algunos de los problemas que hasta la fecha se ha enfrentado en el decurso de la asesoría de tesis para los maestrantes de la

4 Dentro de los libros que la investigadora ha escrito se encuentran: **Sueños de Transgresión: Historías femeninas: trabajo, amor y placer en un rincón del agro veracruzano.** México, Instituto Veracruzano de la Cultura, 2002; **Entre El Rio Y La Mar: Familia, Género Y Sexualidades En La Costa Veracruzana** México, 2006

primera generación de la Maestría en Educación Básica, especialidad en Enseñanza de la lengua y Recreación Literaria. Hasta el momento han avanzado bastante en la configuración del relato de vida, pero se han detenido en la estructuración de la teoría, por la situación que ya se explicó, pero que consideró salvable, a través de establecer un seminario con los maestrantes.

APENDICE

DISEÑO DE CAPITULAJE PROVISIONAL PARA ORGANIZAR Y SISTEMATIZAR LA INFORMACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRIA BASADA EN EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO.

DIRIGIDO A: ESTUDIANTES DE MAESTRÍA CON ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y RECREACION LITERARIA.

ELABORO: SAMUEL PEREZ GARCIA. COORDINADOR DE LA ESPECIALIDAD: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECRACION LITERARIA
UNIDAD UPN 305

Justificación.

Si partimos del supuesto de que asistir al encuentro de una historia de vida, como es la del profesor, tiene que ver con una interpretación, al modo como si la vida fuera un texto, cuyo propósito es comprender el pensamiento y las emociones que configuran al sujeto entrevistado, darle voz para que nos narre, desde su muy peculiar subjetividad, la experiencia de vida que lo llevó a desarrollar la labor de maestro en el nivel de educación básica, y si para lograr este propósito, se echa mano de la entrevista en profundidad, en el que el informante, es, también, conjuntamente con el investigador, un intérprete, entonces, estamos asumiendo a cada uno como **coautores de un relato** que describe y le da significado al modo como uno de ellos, el profesor narrante, dice haber vivido su vida.

Tal asunción, implica situarnos dentro de la metodología biográfica narrativa, como un proceso investigación alternativa, frente a los métodos ortodoxos positivistas, que han convertido al profesor como una estadística y como un sujeto que debe rendir su mejor esfuerzo para dar resultados en su trabajo de educador. Este último modo de concebir al maestro, nos ofrece la posibilidad de comprenderlo como un sujeto vivo y actuante, con sus propios problemas, limitaciones y alcances, no sólo en la tarea de enseñar, sino en la de vivir.

El enfoque de la **metodología biográfico narrativa** va a permitir, una vez que investiguemos la historia de vida del profesor, cuáles eran los motivos internos y externos que condicionaron elegir el trabajo de profesor, cómo pudo dicho maestro, sortear los problemas que se derivaron de su elección profesional, así como los sentires, positivos y negativos, que lo circundaron durante su trayectoria profesional. Saber esto, nos llevará a comprender las zonas blancas y oscuras, que persisten en la conciencia, así como el mundo emotivo en el desempeño de la profesión. Darle sentido a la vida, pero sobre todo, conseguir, no en la voz de los intelectuales, de los investigadores, sino mediante la narración de la propia experiencia, es algo muy significativo para quien participa en este método de investigación. Lo es, porque a través de él mismo, podrá darse cuenta y reflexionar, que cualquier ser humano, aún cuando no sea un intelectual, ocupa un lugar especial en la existencia total del mundo, y que, el pensamiento, por más simple que pueda ser, tiene mucho que hacer en eso de encontrarle un significado a la vida y a la profesión de enseñar.

Vida y trabajo no son dos espacios diferentes. Cada uno se articula a través de la conciencia de los sujetos. Es imposible comprender el trabajo de alguien, sino no nos metemos a desentrañar lo que él entiende como vida humana. En ese sentido, para comprender la vida de un profesor que ha cubierto sus treinta años de servicio, es necesario que al tiempo, que profundizamos en su percepción y sentimiento de la enseñanza, también tengamos que conocer lo que hizo de su vida. De tal modo, que en el proceso de investigación de la historia de vida de un profesor, estratégicamente tengamos que articular tanto la trayectoria profesional como la propia vida.

Como investigadores en este enfoque biográfico narrativo, nuestro papel **no será de nivel crítico**, sino meramente **comprensivo e interpretativo** –entendiendo este concepto, no desde el punto de vista moral, sino histórico social, es decir, tratar de ubicar al profesor dentro de ciertas condiciones históricas, sociales, culturales y políticas, para saber qué función le ha tocado jugar tanto en su época de formación y desarrollo como en el momento actual-. Será así, porque lo que nos interesa, no es la crítica que lacera y obnubila, sino el ojo que pacientemente

mira y le da sentido al dinamismo que le imprimimos a la existencia desde la propia perspectiva de sujeto actuante. Como dice Stake “la función de la investigación [biográfico narrativa] no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación” [Antonio Bolívar. La investigación biográfico narrativa en educación, p. 131]

En virtud de todo lo anterior, y a efecto de orientación y no de criterio único, se plantea a modo de esquema –del cual tampoco es rígido ni ortodoxo,⁵ pues lo que permite la composición del discurso que se armó durante el proceso de investigación y redacción- *cómo se deben organizar la información que resulte después de investigar la historia de vida de un profesor.*

Los puntos que considera este esquema provisional de capitulaje de la tesis biográfica narrativa, son los siguientes:

INTRODUCCIÓN:

Justificar el tema elegido en virtud de las razones teóricas y metodológicas que llevaron a su elección, los propósitos iniciales que se perseguían y sus cambios experimentados. Así como todas aquellas ideas, causas, o razones prácticas que gravitaron en torno al problema que se tuvo para decidir ese tema y su enfoque.

Plantear asimismo, **los alcances y limitaciones** que tuvo el desarrollo de la investigación en el contexto de la maestría y de la práctica profesional propia y la de los profesores entrevistados. **La utilidad del enfoque biográfico narrativo** para el conocimiento de la subjetividad de los profesores frente a la práctica de la enseñanza que experimentó durante su vida.

Describir sucintamente el contenido de cada capítulo

Agradecimientos personales.

⁵ Resulta importante subrayar que el momento de la investigación es distinto al momento de la exposición. Y lo que verdaderamente determina qué va primero o qué va después en un informe, llámese tesis o cualquier otro producto de investigación, es el dato recogido y su organización y sistematización, según los propósitos que rijan esta tarea.

CAPÍTULO I: La investigación de la historia de vida de los profesores: implicaciones teóricas, metodológicas y técnicas.

1.- Las implicaciones teóricas en el contexto de los profesores

¿Qué hay detrás de este enfoque en términos del conocimiento de la realidad de los profesores y del modo como procede esta clase de investigación frente a otras alternativas epistemológicas? ¿Qué papel juega el encuentro con la subjetividad de los profesores frente a un mundo regido por enfoques positivistas ortodoxos? Estas son algunas interrogantes pero no agotan el problema.

2.- Criterios metodológicos para desarrollar una investigación biográfico narrativa.

- a) De qué modo y a partir de qué criterios se llegó a la muestra de los informantes cuyos relatos dan origen a la tesis biográfica narrativa que se presenta.
- b) Cómo se logró la validación de los datos que sustentan la narración del(os) informante(s). De otro modo: cómo superar la subjetividad frente a la exigencia de objetividad que se exige en toda investigación.
- c) El modo cómo se fue abordando el tema hasta lograr lo que se pudo conseguir.
- d) Describir la metodología llevada a cabo para incursionar en el campo y proceder a la recolección de los datos (entrevistas a los informantes, observación, revisión bibliográfica, hemerográfica, interpretar la narración
- e) Otros aspectos útiles que tengan que ver con el proceso metodológico.

3.- Criterios prácticos

¿Cómo se evitó en la poda del relato mantener la fidelidad y la voz del informante? ¿El relato construido es del informante o del investigador?

Capítuloll: La situación histórica social cultural en que se inscribe la vida del profesor.

1.- Describir el contexto histórico social y cultural en el cual se desarrolló la vida del profesor. Este contexto no implica solamente el espacio y la época de vida del profesor, sino también el ambiente cultural en el cual se formó como profesor y desarrolló su trayectoria profesional. El estudiante debe reflexionar de qué modo los planes y programas educativos, que se desarrollaron en las etapas de vida del profesor, contribuyeron a moldear la práctica pedagógica de dicho mentor.

Sin este tipo de reflexión, en que la vida y el contexto se imbrican, no es posible comprender ni interpretar ninguna vida, salvo que lo hagamos basados en la mera subjetividad. Pero proceder así, se estaría incurriendo en otro método, no en los principios metodológicos de la historia de vida. De otro modo: todo relato de vida está circunscrito al contexto y la época de dónde ha nacido. Mirar entrelazado la vida y el contexto es una exigencia metodológica para comprender con profundidad y amplitud la vida del informante.

Capítulo III: La historia escondida del profesor.

1.-Narrar la historia del profesor articulando el relato que surgieron de las entrevistas. Para proceder debe enhebrarse una historia lógica, interesante y singular, buscando configurar una trama –cuya columna vertebral es saber tejer la historia a través de etapas temporales y críticas que configuraron la vida concreta del profesor, buscando siempre, lo que le dé sentido a la historia de vivir el ejercicio de enseñar.

Para ello se puede emplear la siguiente estrategia:

a) Articular una historia global empleando el discurso del profesor, mediante el cual se va interpretando los sueños, las voces y esperanzas del profesor, dándole voz plena, pero enhebrando el discurso de tal modo de darle consistencia y lógica al relato. Aquello que el investigador asuma para ayudar a enhebrar el discurso debe colocarse entre corchete, cuando sea cuestión de palabras o frases. Si es más amplia la aclaración o reflexión debe colocarse a pie de página. Sin embargo, si se trata de alguna interpretación, ésta debe dejarse para el capítulo especial. Esto es con el fin de no perder de vista, que lo que importa es la voz del profesor con todas sus implicaciones, y no la del investigador.

Para una mejor claridad de la exposición, se recomienda organizar en temas y subtemas la historia. Y cada eje temático debe estar lógicamente vinculado con el tema global que da cuenta de toda la tesis. No olvidar este detalle. El título de la tesis debe ser algo específico que esté en relación íntima con todo lo que aparece en la historia.

Se recomienda, asimismo, que la historia de vida debe ser producto de una serie de entrevistas que, al tiempo que profundice en la vida interior del informante, busque el detalle de cada anécdota, de cada episodio, al tiempo que lo sitúa en un espacio y tiempo determinado, es decir, se contextualice.

Como punto de orientación se señala lo siguiente:

1.- Primero, una vez detectado el informante, se procede a elaborar el guión de entrevista que abarque: niñez juventud y etapa adulta. En cada una de estas etapas debe cuestionarse sobre el vínculo entre vivir y visión que se tiene de la educación que le tocó al maestro asimilar y desarrollar como profesor.

2.- Al tiempo que se van realizando las entrevistas, deben irse s) transcribiendo; b) podando c) ideando un modo de enhebrar una historia interesante.

3.- No se puede realizar entrevistas, si no se estudia al mismo tiempo: el contexto histórico cultural en el cual el informante vivió y se desarrolló. El estudio de este contexto resulta importante, pues eso nos permite ir desde el principio comprendiendo el modo de pensar y de actuación del profesor frente a la tarea de aprender y enseñar.

4.- Ir asimilando teóricamente todo aquello que tenga que ver con la teoría y metodología del método biográfico narrativo

Capítulo IV: La interpretación del investigador

En este capítulo, el investigador realiza un relato interpretativo que articule el modo de pensar suyo con la del informante en torno a la historia contada y el contexto que vivió y vive el informante.

Se debe procurar un análisis de conjunto que permita reflejar el modo como el profesor investigado entendió y accionó la tarea de enseñar frente a los dilemas y contradicciones que vivió en el proceso.

Debe procurarse, en todo momento, no enjuiciar el pensamiento y las emociones del profesor. Hay que comprender tanto sus limitaciones teóricas y prácticas, así como los alcances que él pudo conseguir dentro de su proceso de concientización, permeada esta, por los condicionamientos sociales, históricos, políticos y culturales. Ni comprender a un maestro totalmente subordinado al contexto, ni un contexto que no influya dentro del pensamiento y la vida del profesor, es una prioridad metodológica.

Conclusiones y sugerencias.

Son las que se deriven del cuerpo de trabajo.

FUENTES DE INFORMACION

- 1.- Fuentes orales. Las fichas de los informantes que participaron en la reconstrucción de vida del informante principal
- 2.- Fuentes bibliográficas. Por lo menos se solicita la lectura de veinte autores diferentes, cuyos puntos de reflexión hayan versado sobre la teoría y práctica de la investigación biográfica narrativa, así como de las versiones educativas que el informante asimiló y desarrolló.
- 3.- Fuente hemerográfica: los periódicos y revistas de la época que haya vivido el informante, si los hubiere.
- 4.-Archivos: pueden ser de carácter personal o institucional (si se hubieren consultado)
- 5.- Fotografías y documentos de apoyo (en el caso de que se hayan consultado).

Apéndice.

Este apartado debe contar con lo siguiente:

- El relato tal cual fue proporcionado por los informantes. Es decir, son las entrevistas originales.
- Todos los documentos de apoyo (actas de nacimiento, boletas de calificaciones, nombramientos clave, fotografías, etc) que el investigador haya usado para corroborar ciertos aspectos de la vida del informante. Tales documentos deben proporcionarse, de igual modo que las fotografías, siempre y cuando estén en

relación con alguna parte de la historia que sea de interés o cubra algún aspecto muy singular.

-Los guiones de entrevista: los primeros y los modificados.

-Otros:

**Proyectos de investigación o intervención, tutoría, trabajo colegiado, apoyos
a los estudiantes, eficiencia terminal y obtención del grado.**

Responsable

Lic. Alejandra Arrellano Tinajero

UN ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO AL MODELO MODULAR

Gregorio Rivera Morán

Unidad 143, UPN

Resumen.

El trabajo pretende recuperar algunos elementos conceptuales que le dan sustentabilidad del diseño de la MEB. Los ejes de mi análisis se desprenden de la estructura del conocimiento de Piaget y la pedagogía de la liberación de P. Freire. En la ponencia, destaco algunos principios de tales corrientes y los analizo a la luz del modelo de la MEB.

Palabras claves: estructura del conocimiento, pedagogía de la liberación, teoría-práctica, reflexibilidad.

El sistema modular no es nuevo en casa. Hay experiencias docentes que se ubican en los ejes centrales de dicho modelo. Los diseños de programas educativos de la UPN en el pasado dan cuenta de rasgos y elementos que se acercan o se identifican con algunos principios de lo modular. El presente trabajo busca recuperar algunos de estos principios y analizarlos a la luz del nuevo modelo en el que se fundamenta el diseño de la MAB.

Me interesa destacar las corrientes educativas que subyacen en el modelo, entre las que se consideran: los principios de estructuración del conocimiento de Piaget, la pedagogía de la liberación, planteada por P. freire.

Sin duda, una de las aportaciones más interesantes del modelo es el concepto de *objeto de transformación* (OT). De él se desprenden los principios pedagógicos, las estrategias didácticas y el diseño curricular.

El concepto de OP se deriva de la epistemología genética de Piaget en la que se plantea que el conocimiento surge de la relación entre sujeto y objeto, que implica la transformación de ambos en un proceso durante el cual el sujeto pasa de un estado menor de conocimiento a uno mayor de conocimiento (Beller, 1987).

Esta teoría epistemológica, establece que la acción es constitutiva de todo conocimiento. El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimientos. El sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite conocer. En el ser humano existen estructuras nerviosas y orgánicas que se vinculan con estructuras sensorio motrices y que permiten que el sujeto, al interactuar con los sujetos los integre de acuerdo a distintos estadios de desarrollo de las estructuras nerviosas. “La complejización del sujeto es entonces correlativa a la complejización y organización del sujeto; solamente la coordinación de los esquemas de acción permitirá dar una unidad a los objetos, a través de la unidad de acción” (Piaget, citado por Beller, 1987).

Por medio de la acción los objetos serán incorporados por el sujeto a esas categorías: serán asimilados en los esquemas de acción.

Se entiende por esquemas de acción a lo que, en una acción, es de alguna manera trasponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente, o dicho de otra manera, a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de una misma acción (Piaget, 1980).

En resumen, el conocimiento no parte del objeto como tal ni el sujeto como tal, sino del complejo indisoluble de interacciones entre el objeto y el sujeto, complejo proporcionado por la acción o la actividad práctica (Beller, 1987).

Al respecto, Rolando García en el documento denominado *Bases para la elaboración de una política de investigación científica* (Bojalil et al , 1982) establece un parangón entre aprendizaje e investigación a partir de la teoría de Piaget de que el conocimiento es el resultado de la interacción del sujeto que conoce y el objeto que es conocido. García afirma que el conocimiento no es un estado sino un proceso, en el cual el objeto de conocimiento no aparece como un objeto dado de una vez por todas en la experiencia directa “tal como es”, y al cual sólo resta explorarlo. El objeto aparece como un aspecto parcial de la realidad, identificable a través de sus relaciones internas y de sus interrelaciones con el resto de la realidad dentro de la cual está inmerso. Un objeto de conocimiento no es otra cosa que “un nudo de relaciones”. El progreso del conocimiento con respecto a un objeto, consiste en el paulatino enriquecimiento de ese complejo sistema de relaciones que lo identifica como objeto. De aquí surge la idea de que un objeto de conocimiento es un objeto de transformación. Conocer es transformar, es un concepto de construcción, de integración de “datos” de la realidad. Es un proceso en el cual el enriquecimiento de la multiplicidad de determinaciones que concurren a definir el objeto lo transforman, en tanto objeto de conocimiento.

En suma, el objeto de conocimiento es una parte de la realidad objetiva que es determinado por una serie de relaciones internas y externas que lo delimitan; el avance del conocimiento consiste en el progresivo

enriquecimiento de ese sistema de relaciones, y este proceso es debido tanto a los datos que provienen del objeto como a las acciones reales o mentales que ejerce el sujeto sobre el objeto. En el conocimiento, el sujeto desempeña como activo y creativo. En este sentido, desde esta perspectiva, el sujeto de conocimiento cumple un papel similar al de un organismo biológico que se alimenta. Asimilar un alimento no significa incorporarlo “como tal” al propio organismo. Significa un proceso de descomposición y recomposición; significa crear sus propias sustancias adecuadas a la estructura de sus mecanismos de asimilación. Asimilar es recomponer, es recrear. El conocimiento considerado como un proceso de asimilación cognoscitiva, es también un proceso de recreación.

Así pues, el aprendizaje y la investigación no son actividades que difieran de manera absoluta, en ambos casos existe un proceso de creación. Estos planteamientos establecen una aproximación entre ambas actividades, basadas en una interpretación epistemológica definida: la epistemología genética de Piaget. Además, no pretende aproximar la investigación al aprendizaje, sino de aproximar la enseñanza hacia la actividad de la investigación.

Beller (1987) resume que el concepto de OT puede ser analizado desde la perspectiva de la epistemología genética. Para esta interpretación, el conocimiento es producto de una transformación en la cual un objeto de la realidad es transformado en la medida en que el sujeto logre ampliar y modificar las determinaciones que delimitan al objeto; transformación que no puede darse sin que el sujeto mismo transforme su marco conceptual de referencia y enriquezca sus propias estructuras conceptuales. Esto desde el

punto de vista de la psicogénesis. En cuanto a la sociogénesis, el OT es concebido como objeto susceptible de transformaciones materiales concretas. Pero, en este caso, los elementos que son tomados en cuenta dependen del contexto social e histórico en el que el sujeto se mueve. Por último, todo proceso de conocimiento, ya sea en la enseñanza o en la investigación, constituye una actividad creativa, por lo que no podría ser puramente imitativa o receptiva, ni menos aun una situación pasiva.

El autor propone una definición de OT: es un objeto de conocimiento, el cual se identifica como síntesis de relaciones, cuyo paulatino enriquecimiento se produce cuando se determinan para él relaciones nuevas y más abarcativas, obteniendo así un nuevo conocimiento. Porque conocer es transformar, es construir, es integrar en síntesis cada vez más complejas. Este proceso es necesario para transitar conscientemente de la teoría a la práctica (Beller, 1987).

Adam Schaff (2008) plantea que el sujeto cognoscente es un sujeto activo e históricamente determinado: activo porque en el acto de conocer no sólo transforma los objetos, sino que se transforma así mismo; e históricamente determinado porque conoce siempre con una finalidad, definida por el papel que a éste sujeto le tocará jugar en la sociedad; que hay, por tanto, un sujeto y un objeto históricos, definidos por los intereses en pugna en una sociedad y que por ello el producto de su relación sujeto-objeto, es un conocimiento histórico. Además, esta relación debe ser entendida como una unidad, una unidad dialéctica e inseparable que se mueve de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Por su parte, Rafael Serrano (1980) afirma que los problemas de la realidad son problemas de una realidad social; el OT está inserto en esa realidad, la cual se expresa por lo que hace un biólogo, un médico o un profesor, es decir, que los OT son los problemas sobre los cuales la práctica profesional opera, trabaja y transforma. Entonces, se amplía el concepto de OT, ya no sólo la cosa (la realidad in situ) sobre la cual operar; no solamente cómo conozco, sino para qué, qué destino tienen mis conocimientos; ¿dónde y porqué los aplico...? “Así pues OT es de transformación, en la dimensión social, porque permite involucrarse críticamente con el proceso de transformación de la sociedad. ¿Cómo se logra? Con el servicio que despliega la docencia y la investigación formativa. Se matiza, entonces, el concepto transformación: no es que el estudiante abordando, construyendo y explicándose el problema de la realidad vaya a transformar la realidad, sino que conociéndolo, puede incorporarse como un ente crítico y racional, al proceso de su posible transformación; es decir, que OT es un objeto susceptible de transformación. El problema de la realidad sí se transforma, sí cambia, pero por instancias que rebasan la acción de la universidad.

De las concepciones anotadas del OT queda clara su relación estrecha con otro concepto que es de *práctica profesional* que lo vincula con la acción de la universidad, cuyo objetivo es el de formar profesionales comprometidos con una realidad social.

En un texto de Gilberto Guevara Niebla (1979) define la práctica profesional de la siguiente manera:

1. Práctica profesional es una *categoría de análisis*, respecto a cómo se inserta un sector de profesionales de una carrera en una formación económico-social.
2. Dicho análisis observa, particularmente, de qué manera la actividad teórico-práctica de esa profesión (saber profesional) se ubica en *la división social y técnica del trabajo*, considerando el desarrollo de la formación económica y el grado de funcionalidad de la profesión con respecto a dicho desarrollo.
3. El análisis considera, *grosso modo*, las variables derivadas de:
 - a) Función económica de la profesión, es decir, de qué manera o maneras ésta participa a través de la división social del trabajo, en la producción y distribución de la riqueza.
 - b) Función social de la profesión, es decir, de qué manera o con qué clases, sectores o grupos de clase se vincula hegemónicamente dicha profesión, y cuál es el grado de correspondencia de la vinculación, con la dinámica de producción y reproducción de la formación económico-social abordada.
 - c) Función ideológica, es decir, de qué manera y con qué expresiones una profesión específica incide en la concepción de su objeto u objetos de trabajo, dentro de una formación económico-social determinada y cuál es el grado de hegemonía y congruencia de dicha concepción, con las condiciones de producción y reproducción de la propia formación económico-social.

A través del desarrollo de esta categoría central –práctica profesional– obtenemos una visión respecto a la forma hegemónica en que una carrera, a

través de su ejercicio concreto en un momento determinado, se inserta en la formación social.

Murenddu (1987) analiza las repercusiones que los factores político y académico tuvieron en la concepción de la enseñanza. Específicamente en el diseño curricular de las distintas profesiones, el cual se orientó hacia las prácticas emergentes, “definidas por las grandes lagunas de problemas socialmente relevantes que aún no han sido resueltos. Estas prácticas emergentes no pueden resultar de la suma de conocimientos adquiridos, sino de la aplicación y verificación de conocimientos existentes, contrastados con las situaciones concretas”.

Con base en las consideraciones expuestas se han estructurado los planes de estudio, a partir de la identificación de los problemas socialmente definidos como vigentes, relevantes, viables y necesarios, de una práctica profesional a la que deberían insertarse los egresados con una actitud crítica y transformadora de la realidad en beneficio de la sociedad.

A partir de estos planteamientos epistemológicos, que dan el marco para afirmar que el conocimiento se adquiere de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, dentro de una realidad social e históricamente definida, se puede establecer la correlación con la metodología pedagógica de la interestructuración, particularmente con los planteamientos de Ferriere, respecto al principio de aprender haciendo y a los de Freinet, con relación a la socialización de los intereses del individuo, trabajo y logros grupales (huerta, 1995).

El sistema modular, en el caso particular de la MEB, se vincula con las nociones educativas de la pedagogía de la liberación de P. Freire. Las ideas de Freire y su vinculación con el sistema modular han sido analizadas por Samuel Coronel (1984), quien encuentra cómo los aspectos más relevantes de esta relación, los siguientes:

1. Relación educador-educando.

- ° Desarrollo de la capacidad creativa y crítica del educando.
- ° Responsabilidad del educando en el proceso del aprendizaje.
- ° El educador y el educando deben de ser co-partícipes en el proceso Educativo.
- ° Acción recíproca entre el educador y el educando.
- ° El desplazamiento del educador de su posición de autoridad sobre la validez del conocimiento.

Relación teoría-práctica

- ° El sujeto como creador y recreador del conocimiento.
- ° Existe un realidad material previa a todo conocimiento.
- ° Relación dialéctica entre acción-reflexión, teoría-práctica.
- ° Aplicación de los conocimientos con fines concretos.
- ° La educación debe de tener como base, problemas de la realidad.

2. Metodología

- ° Carácter transformador de la realidad.
- ° Métodos activos basados en la invención y la reinención.
- ° Participación activa de educadores y educandos,
- ° Carácter liberador de la educación.
- ° Problematización de los hombres en su relación con el mundo.

Por otro lado, de la pedagogía autogestionaria se retoma la definición del profesor como un organizador del aprendizaje. Se establece la postura de que el estudiante debe de ser un sujeto activo en su formación y se enfatiza la ruptura con la concepción del maestro como el “dador de conocimiento” y del alumno como receptor acrítico del mismo.

Siguiendo los mismos principios, en el sistema modular se incorporan técnicas de discusión y criterios de evaluación integral, teniendo en cuenta aspectos diversos que tocan, tanto el rendimiento individual como el colectivo. Se favorecen los procesos del trabajo grupal que giran en torno de la aproximación a situaciones concretas, que presentan diversos grados de dificultad para su comprensión o transformación y cuyo resultado se traduce en monografías o en proyectos de intervención como es el caso de MEP.

BIBLIOGRAFÍA

Beller, W. (1987), *El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X*, México, Temas universitarios, UAM.

Bojalil, L.F. Ortiz, A. Roso, C. et al (1982), *El proyecto académico de la UAM*, México, UAM.

Guevara, Gilberto (2005), *El diseño curricular*, México, UNAM.

Murenddu, C. (2003) *Tiempo transcurrido... Análisis histórico de una experiencia de innovación educativa*, México, UNAM.

Piaget, J. (1980), *Biología y conocimiento*, México, S. XX1.

Schaff, Adam (2008), *Verdad y método. (Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico)*, México, Ed. Grijalbo.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR: OTRA PERSPECTIVA CURRICULAR PARA GESTIONAR LA ESPECIALIZACIÓN EN MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA

CARIDAD JULIA CASTRO MEDINA

caridad.castro@jalisco.gob.mx

Unidad 145, Zapopan, Jalisco

MA. LORENA LÓPEZ ANGULO

lorena.lopez@jalisco.gob.mx

Unidad 145, Zapopan, Jalisco

RESUMEN

El trabajo que se describe, pretende promover la discusión y la reflexión colectiva, en torno al diseño curricular de la *Especialización en Manejo de Conflictos en el Aula*, como resultado del análisis documental del programa de estudio, del trabajo de asesoría y tutoría realizado con los estudiantes de la Unidad 145 ubicada en Zapopan, Jalisco. Estas tareas, han permitido ejecutar en la práctica adecuaciones fundamentales, a efecto de lograr una congruencia metodológica en el tratamiento pedagógico de los contenidos y en la pertinencia de construcción de las propuestas de innovación, lo que ayudó a identificar aspectos que merecen una reestructuración metodológica del programa de estudio y que forman parte de este documento.

En esta modificación, se imagina el ejercicio de prácticas que aseguren una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de las competencias proyectadas en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en el marco curricular de la convivencia escolar; proceso cotidiano de interrelación entre los diferentes miembros del aula y la escuela, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual en los alumnos y alumnas. Esta concepción incluye las formas de interacción entre los diferentes miembros que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva que es de responsabilidad de todos los actores educativos. En este contexto se tendría que formar a los profesionales que se desempeñen en este campo, objeto de discusión que se supone tenga lugar en la mesa de trabajo: *Análisis de la congruencia de los componentes curriculares*.

PALABRAS CLAVE: conflicto, manejo de conflictos, convivencia.

INTRODUCCIÓN

La Maestría en Educación Básica que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, opera bajo el sistema modular. El plan de estudios se integra con dos especializaciones, una de ellas, denominada “Competencias Profesionales para la Práctica en Educación Básica”, es el tronco común de la Maestría, la cursan todos los estudiantes. La segunda especialización la elige el estudiante, según sus intereses y necesidades profesionales. Las especializaciones que se ofrecen están vinculadas con diversos campos formativos de la Educación Básica en México.

En este contexto curricular, centraremos la atención en el desarrollo de la Especialización en Manejo de Conflictos en el Aula (EMCA) en la Unidad 145 ubicada en el estado de Jalisco, por lo que las ideas que aquí se exponen, pretenden promover la discusión con relación a sus características curriculares definidas en el programa de estudio y la necesidad de llevar a la práctica adecuaciones curriculares, para el fortalecimiento del modelo de profesionalización docente, esto con base en las observaciones efectuadas durante el tratamiento de los contenidos en las sesiones de trabajo, y a partir de la elaboración de las propuestas de intervención por los estudiantes.

El trabajo recupera una visión de conjunto de los distintos actores que cotidianamente se relacionan en la escuela (padres de familia, alumnos, docentes, directivos, otros) y su posición en el plano institucional, es donde la estructura de la escuela y su funcionamiento es productora de conflictos, pues éstos son inherentes a las relaciones humanas. Por lo tanto, lo elemental será aprender a convivir con ellos, y hacer de estos, una posibilidad de mejora en la convivencia escolar, así como una herramienta pedagógica, mediante la cual se dote tanto a docentes como a los escolares de habilidades y estrategias para aprender a resolverlos de manera positiva, sin necesidad de que nadie esté presente para su resolución ni en la escuela ni en cualquier otro ámbito.

En este sentido, se propone como ajuste metodológico de la especialización, la convivencia en el marco curricular como eje transversal y contenido nodal de la misma. La convivencia es, en realidad, un ejercicio de resolución de conflictos, un proceso creativo y respetuoso que intenta prevenir su aparición o evitar su progresión cuando éstos ya han brotado. Asimismo, el trabajo plantea como eje transversal el análisis de la gestión de la convivencia en nuestro sistema educativo, vinculada con el campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”; desde una perspectiva crítica, con la intención de encontrar, no solo la forma de resolución más adecuada a cada situación conflictiva particular, sino también la forma de prevención, desde el proceso de formación de la Maestría en Educación Básica.

El modelo curricular de la Especialización en Manejo de conflictos en el Aula

El modelo de educación superior establece como elementos característicos de su forma de operación además de las funciones sustantivas de docencia, difusión de la cultura e investigación, una serie de líneas de trabajo que fortalecen las fortalezas, entre ellas, la Tutoría a los alumnos que cursan los programas de estudio en esas Instituciones. Los modelos tutoriales se rigen bajo dos marcos, los determinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y aquellos que el esquema de cada programa establece, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), existen las líneas generales para la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y los Posgrados. Sin embargo, cada institución tiene que realizar un análisis de pertinencia de cada modelo curricular, y establecer conforme los esquemas normativos base y las condiciones institucionales, un proyecto de trabajo para su operación.

En el caso de la Unidad 145, el desarrollo de la tarea de tutoría ha sido un proceso en evolución, el primer modelo de maestría trabajado se caracterizó por el aislamiento, se operaba en procesos de balcanización, los asesores del grupo en sus sesiones individuales y los alumnos se enfrentaban a que los tutores no

reconocían los avances en el grupo, y en consecuencia el alumno tenía que ajustar su documento de tesis al sistema que cada tutor imponía, que en muchas ocasiones no estaba relacionado con el modelo de la maestría que se cursaba, pues solo se apegaba a la función y nombramiento de la tarea, sin el cuidado de construir una correlación con el tratamiento curricular en las aulas y el acompañamiento real a los alumnos.

En materia de la Maestría en Educación Básica, programa de reciente operación en el año 2010, se generaron dos acciones primordiales: comprender la lógica del modelo, y desarrollar procesos de colegiación entre los académicos que atienden la propuesta formativa, para construir una forma de tutoría específica en correspondencia con las necesidades académicas del contexto y una mejor atención individual a los alumnos. En el desarrollo de la primera acción, se revisó el diseño de *la Especialidad Manejo de Conflictos en el Aula*, con el propósito de realizar un ejercicio de adecuación curricular en el caso que se considerara conveniente, y que a la fecha, son los elementos que en este trabajo se proponen como elemento de discusión, sin dejar de reconocer que el problema de la tutoría, es un reto en construcción que será motivo de exposición en otro momento.

Dificultades en los procesos de entendimiento del programa curricular

Este modelo curricular al tener una orientación hacia el dominio de la competencia profesional, subyace como finalidad formar a sus alumnos mediante en el dominio de campos disciplinarios a través del aprendizaje autónomo y la actitud crítica e innovadora. En este sentido, es importante enfatizar que el entender la lógica del modelo curricular modular bajo el enfoque por competencias no ha sido fácil, como todo modelo, requiere de una diversidad de condiciones para lograr su operación, este tipo de trabajo requiere de personal con experiencia en el manejo de la Currícula de Educación Básica, el conocimiento de los diferentes trayectos formativos en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), las lógicas de articulación en los diferentes momentos de cada fase de los cambios curriculares, así como el reconocimiento de los modelos de Gestión real que se llevan a cabo en las escuelas de este nivel educativo en el estado, todo ello, complejiza el quehacer de asesoría, ya que la gran mayoría de los docentes de la

Unidad su contacto más cercano a las aulas en tramo educativo fue hace más de 15 años; y así como en el proceso de generalización de la reforma hay procesos de balcanización en las prácticas didácticas y de gestión, también existen grandes tradiciones de expertis en un campo y una lejana cultura de colegiación.

Esta es una de las principales problemáticas que se están trabajando a la par, otorgando el respeto a la percepción del experto y buscando mecanismos tanto de mediación docente como colaboración institucional centrados en la tarea de desarrollar en los alumnos las competencias establecidas en el perfil de egreso y su profesionalización docente.

La Especialización en Manejo de Conflictos en el Aula

A partir de las dificultades operativas, se identifica que la organización modular requiere ajustes importantes de fondo y forma. En los aspectos centrales de fondo, se encuentra que la organización de los bloques no establece el puente metodológico que permita la articulación entre ellos y los módulos subsiguientes, ni la congruencia transdisciplinar entre los mismos. Es importante señalar que estas afirmaciones surgen con base en esas dificultades, pero además, de un proceso de análisis documental del programa curricular, a través del cual se distingue que en algunos casos las competencias específicas están establecidas como una acción o una conducta a lograr.

Desde este referente la competencia es vista como una estructura dinámica que organiza la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones a partir de sus experiencias; de su actividad, de su práctica y de las reflexiones analíticas que les aporta la teoría como un marco de discusión permanente. Este es uno de los aspectos que hay que convertirlo a una competencia situada, es decir, debe referir a la acción de la persona en dicho escenario y que demuestre su desempeño competente, por lo que la adaptación de la persona a la situación y a su contexto constituye un elemento primordial para el desarrollo de la competencia. Para autores como Pastré (2004), Jonnaert y col. (2007), la competencia se concibe *como una estructura dinámica anclada en la experiencia y a la práctica de la persona en situación, que se pone en juego y*

siempre evoluciona, variando el conjunto de recursos, que son estructurantes y se convierten en elementos dialécticos que permiten establecer la cognición situada, la acción, la intención, el desempeño y la transposición a un nuevo esquema de reflexión.

Es fundamental para ello, que se conciba su reestructuración desde el marco del constructivismo social, el manejo de la persona, la interacción con la situación y el contexto escolar para que se puedan vincular los bloques con un eje integrador al modelo curricular y como una competencia transversal, en este caso, se visualiza la gestión de la convivencia. En esta lógica, se hicieron las adaptaciones curriculares dentro del modelo de la especialización en la Unidad 145, lo cual se describe enseguida.

Marco conceptual básico

En este marco, se presentan los conceptos que constituyen la modificación curricular a tratar: conflicto, manejo de conflictos y convivencia, los cuales tienen lugar en la interrelación de los actores educativos dentro del aula y la escuela. En este sistema de relación tiene lugar la acción de *convivir*, que quiere decir respetar los derechos de las necesidades básicas de todos los seres humanos: la identidad, esto es el hecho de ser respetados por lo que somos; y la pertenencia, la necesidad de sentir que formamos parte de un grupo. (Gómez, 2009). Una de las tareas más importantes de las escuelas de Educación Básica, es educar en la convivencia a través de sus intervenciones en el aula y en el entorno escolar, de ahí la importancia de imaginar, sobre qué bases construir el convivir juntos de manera pacífica en la vida cotidiana.

La convivencia es un proceso que favorece las relaciones interpersonales pero que puede generar conflictos entre personas y grupos. El **conflicto** es algo natural que resulta de la diversidad de valores, opiniones, intereses y necesidades que se generan en cualquier grupo humano. La clave del conflicto no está en sí mismo, sino en cómo se gestiona y se resuelve. Los centros educativos que desean favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia necesitan partir de una concepción sistémica de la comunidad educativa, reflexionando e interviniendo sobre el conjunto de factores que determinan un tipo de clima social

u otro. Todo comportamiento de un miembro de la comunidad educativa influye en los demás. Las relaciones entre los agentes son circulares. En este sentido, se entiende por **convivencia** una serie de pautas y comportamientos que facilitan la aceptación y el respeto del otro como persona, asumiendo que las diferencias de ambos enriquecen mutuamente.

Ubicarse en este escenario referencial como punto de partida, ha permitido la articulación en la práctica, de los bloques con los ejes problematizadores, el desarrollo de los contenidos con un enfoque integrador y una orientación basada en el modelo socioafectivo, en congruencia con lo que establece la actual reforma educativa en la educación básica, tal como se visualiza en la presente figura.

Los cuatro pilares de la educación en la gestión de la convivencia

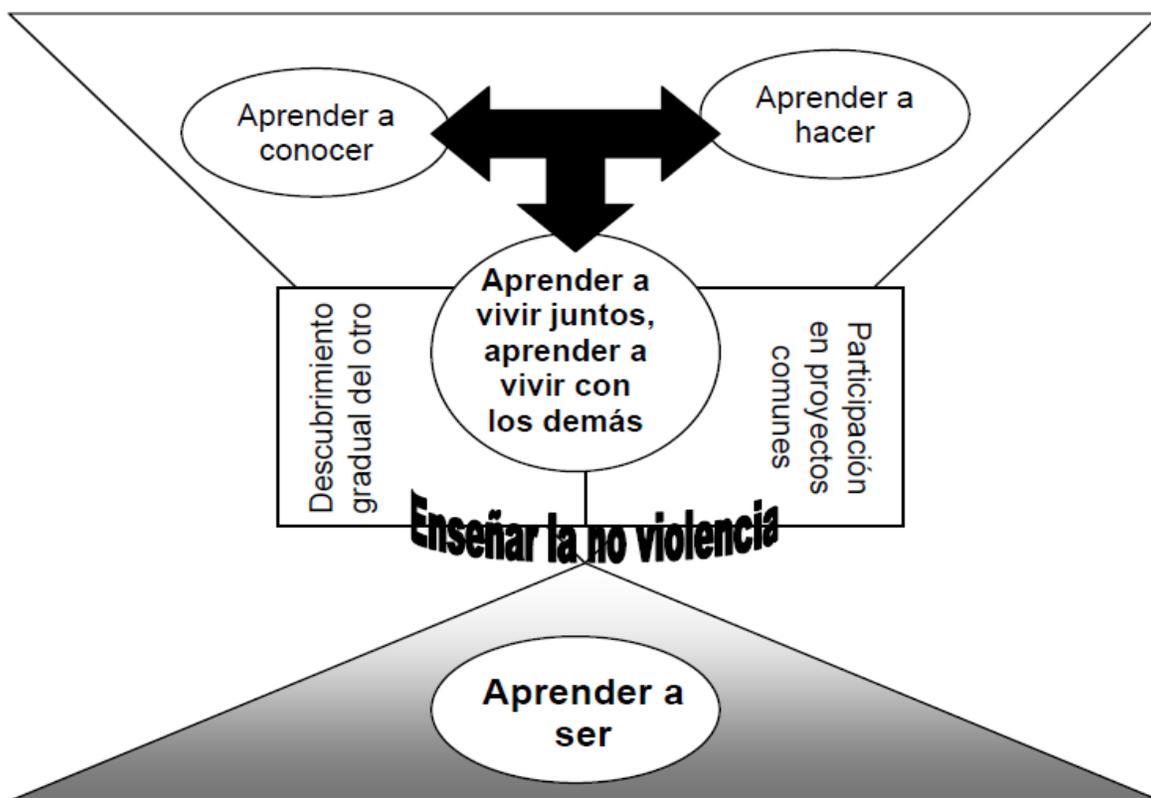


Figura 1. Fuente: Adaptado de (Pantoja, Antonio: 2005).

Desde este imaginario, se trabaja la construcción de los conceptos básicos para el logro de las competencias de la Especialización y sobre los cuales se continúa

subrayando, como referentes fundamentales en un proceso de profesionalización relacionado con la gestión de la convivencia escolar, y por ende, del manejo de conflictos tanto en el aula como en la escuela.

Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o en desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles, donde las emociones y los sentimientos juegan un rol importante, y la terminación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo (Ministerio de Educación de Chile: 2006). Tratar los conflictos en la institución escolar, significa reconocer que estos se presentan en la convivencia cotidiana entre los actores educativos y generalmente se han asociado a faltas o vulneración de normas que son sancionadas por una autoridad escolar; al respecto, se considera que los conflictos interpersonales no siempre surgen por una infracción de norma, sino de la propia relación entre dos o más figuras educativas, por tanto, en estos casos no procede sancionar ni castigar, más bien generar las habilidades socio afectivas como condición para el manejo pacífico del conflicto y evitar las manifestaciones de violencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como el “Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.” (2002, pág. 4). En la última década en los contextos escolares en México, se ha manifestado la violencia escolar, “conjunto de comportamientos hostiles que una persona o grupo de personas, abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera, con la intención de causarle daño. En la mayoría de los casos, son comportamientos no encubiertos; el agresor no se esconde ni mantiene el anonimato y engloba agresiones directas e indirectas, tanto físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social. La víctima está indefensa, no puede resolver por sí misma la situación y no existe una provocación previa por parte de la víctima”. (Olweus, 1993). La aparición de este fenómeno social en los centros

educativos, afecta de modo negativo la convivencia escolar y el desempeño académicos de los estudiantes.

Entiéndase por convivencia escolar es el clima de interrelaciones que se produce en la institución escolar. Podríamos entenderla como “una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos y padres de familia) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros”. “La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento” y se construye y reconstruye en la vida cotidiana”. (MINEDUC: 2009).

La gestión de la convivencia de un centro escolar es un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa, que tratan de argumentar una serie de intervenciones para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina que puedan tener lugar en el centro (Torrego, 2001). Con fundamento en estos conceptos que subyacen a todo modelo de gestión de la convivencia, y que implica el tratamiento pedagógico de otros contenidos curriculares, como algunos de los planteados en el Programa de estudio de la Especialización en Manejo y Conflictos en el aula, se propone un ajuste curricular desde la perspectiva descrita a lo largo del texto.

CONCLUSIONES

En la actualidad la conflictividad escolar se ha convertido en una de las preocupaciones mayores de nuestro sistema educativo. Los estudiantes observan conductas categorizadas como conflictivas por los docentes, del mismo modo, los estudiantes denuncian actitudes sentidas como violentas por parte de éstos, por lo tanto, es imperioso construir unas relaciones humanas armónicas. Las relaciones de convivencia sean positiva o negativas, son construcciones colectivas. Los aspectos ligados a la sociabilidad del alumno, las perspectivas y las formas

diferentes de afrontar los conflictos por parte de los profesores y profesoras, o las actitudes de los padres hacia todo lo que ocurre en la escuela, son elementos que disponen la construcción social de lo que se llama *convivencia escolar*.

En esta lógica planteada, por un lado, el desarrollo curricular de la convivencia escolar desde un enfoque socioafectivo, es un pilar de la calidad educativa y una de las maneras efectivas de formar en las competencias necesarias para el manejo y resolución de conflictos escolares de forma pacífica, por lo tanto, debiera pensarse como un contenido vertebral que de transversalidad a la Especialización en Manejo de Conflictos en el Aula. Por el otro, la calidad de la convivencia en los contextos escolares, es un elemento categórico en la configuración de la convivencia social, en ello, la gestión de la convivencia tiene un impacto favorecedor sobre el clima relacional, así como en el clima educativo y el clima de pertenencia de los actores, lo que se refleja en el trato saludable día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Fierro, C.; Carbajal, P.; Martínez, R. (2010). Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. México. Colección Somos Maestr@s.
- Funes, S., y Saint-Mezard, D. (2000): La dimensión comunicativa en los conflictos y su resolución (I) y (II) Revista M/E Monitor Educador nº 77y 78 Ene.-Feb. pp. 20-29 y Mar.-Abr. pp.8-17.
- Gobierno de Chile Ministerio de Educación (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Chile. Autor.
- Gómez, Juan (2009). Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencia en la escuela. Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S. A.
- Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell; 1993.
- Ortega R. Relaciones interpersonales en la educación (1992). El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. Revista de Educación y Cultura, (14):23-6.
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Córdoba, F.; Romera, E. (2008). 10 Ideas clave Disciplina y gestión de la convivencia. España. GRAÓ.
- Ortega, Rosario y colaboradores (2005) "La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla". Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Programa Curricular de la Especialización en Manejo de Conflictos en el Aula.

SEP. *ACUERDO NÚMERO 592 POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA Educación Básica* (2011). México: Autor.

Torrego, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar., en Fernández, I. (coord.): *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid: Cisspraxis (col. Monografías Escuela Española).

Torrego, J.C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.

Torrego, J.C. y Funes, S. (2000): .El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid., *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 40-43.

Torrego, J. C. Coord. (2000). *Resolución de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Ed. Narcea.

Torrego, J.C., y Funes, S., (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 40-43.

Torrego, Juan Carlos (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Madrid. Ed. Narcea.

FAVORECER UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA
POTENCIALIZANDO LA CONVIVENCIA

PARTICIPANTE:

ELVA ESTELA GUTIÉRREZ RUIZ.

Profa.: Gutiérrez Ruiz Elva Estela

Email: elva_es10@hotmail.com

Resumen

Actualmente se hace imprescindible educar para la convivencia porque hay más comportamientos conflictivos en nuestro contexto, en cada grupo social que el alumno participa como la familia, en el barrio, los clubs y la escuela. La intervención en el aula prevé acciones encaminadas a recuperar interacciones positivas y de comunicación de los alumnos que posibilite canalizar las actitudes y emociones en el establecimiento de una buena convivencia.

El presente trabajo parte del análisis crítico de la situación contextual y escolar, del análisis de los lineamientos legales y curriculares de la RIEB que brindan oportunidades de acción, por lo cual el propósito consiste en lograr actividades colaborativas que posibiliten una buena convivencia de cada uno de los miembros padres, directivos, maestros, alumnos que inciden directamente e indirectamente en el aula que permiten una mejora al aprendizaje de los niños.

Se concibe el proyecto de intervención desde diferentes ámbitos y fases de aplicación de estrategias que permitan actuar a alumnos, maestros, padres y directivos en una meta común ante el abordaje de los conflictos en un forma intencional y sistemática que permitan que todas las acciones lleven a anticipar una visión de futuro y la construcción de climas de buena convivencia desde el interior del aula hacia toda la comunidad escolar.

Diagnóstico

Actualmente en las escuelas se destacan situaciones en relación a la falta de relaciones cordiales y de cooperación entre compañeros, si bien es cierto que a través del tiempo siempre existieron problemas y conflictos entre los alumnos, hoy las condiciones son más incontrolables, los sucesos en la escuela que se presentan los caracteriza la falta del respeto mutuo, la tolerancia, y colaboración, valores esenciales de la convivencia. En la vida cotidiana escolar del grupo de segundo de la escuela primaria Juan Jacobo Rousseau no escapa de las condiciones que invaden a muchas de las escuelas en las que se percibe la existencia de situaciones desfavorables y problemas de convivencia que impactan el desempeño escolar de los alumnos. Por lo tanto ante esta situación se hace necesario la elaboración de un proyecto de intervención que aspire potenciar la convivencia en el aula.

El presente Proyecto se lleva a cabo en la Escuela Primaria Estatal Juan Jacobo Rousseau, turno Matutino, Ubicada en la Cd Chihuahua en la colonia Dale perteneciente a la zona escolar 91 En escuela se ha participado con el grupo de segundo año que cuenta con 25 alumnos de cuya población de alumnos cuenta con una edad de siete y ocho años de ellos 12 son niñas y 13 niños.

En la institución se elaboró un diagnóstico psicopedagógico donde se participó abiertamente a la vida cotidiana del grupo escolar impartiendo clases. Debido a esta posibilidad de participación en el aula se optó para realizar el diagnóstico de una estrategia progresiva y secuencial que permitiera obtener información mediante diversos instrumentos.

Durante el trabajo cotidiano del aula para realizar la recolección de información se hizo uso, en una primera parte, del diario de grupo, del trabajo diario, se elaboraron fichas, al igual de la entrevista informal con alumnos, así como de las conversaciones que se tuvo con padres de familia. Después de considerar algunos elementos detonadores de la situación conflictiva, se elaboró una encuesta para padres, alumnos y maestros con la intención ir acotando de esta manera el tema de la problemática. Al realizar la categorización de la información obtenida, se determinaron cuatro aspectos que presentaban relación entre sí: la familia, la escuela, el docente y el alumno en las cuales se presentan las problemáticas siguientes:

De la categoría de alumnos se presentan comportamientos como Manipulación, amenazas, falta de empatía, nulos sentimientos de culpabilidad, Alumnos víctimas, alumnos victimarios prepotencia, dificultades temperamentales, conductas violentas y disrupción.

En los aspectos del docente se presenta: Castigos, intimidación, decisiones unilaterales y autoritarias y aplicación en proceso de la RIEB.

En la escuela se observan aspectos como: múltiples actividades, roles no claros del profesor y del alumno, así como falta de sensibilización del entorno.

En la familia se observa: ausencia de progenitores en el hogar, modelado violento, modelado autoritario, modelado permisivo y crítica excesiva hacia la escuela.

Como se puede observar se hace imprescindible educar para la convivencia porque hay más comportamientos conflictivos en nuestro contexto, en cada grupo social que el alumno participa como la familia, en el barrio, los clubs, la escuela y sobre todo el aula. La intervención en el aula prevé acciones encaminadas a recuperar interacciones positivas y de comunicación que posibilite canalizar las actitudes y emociones en el establecimiento de una buena convivencia.

Problematización

En la escuela, confluyen situaciones de la sociedad que a la vez proyecta estos aspectos específicos de una sociedad de la cual forma parte. Por tal motivo, lo que sucede en la escuela no es ajeno a la profunda crisis social económica y política que se vive, sino es que es producto de esta doble interacción. La escuela está a merced y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e impacta en la vida de cada uno de los actores. Ante estas condiciones, que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más malos desempeños que logros, es fundamental que el tiempo que transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio de crecimiento, de creatividad, que favorezca las posibilidades de vivir y convivir con los demás en espacios de armonía

La percepción de falta de armonía y de bajo desempeño en el salón de clase, nos da pauta para abordar la problemáticas con la intención de hacer del aula un ambiente de convivencia pacífica donde se atiendan necesidades individuales de los miembros como un

elemento de experiencia colectiva, en cual implica equilibrar el desarrollo personal con el quehacer educativo.

Estas condiciones contextuales y pedagógicas nos arrojan una perspectiva de la vida del aula en la cual se considera que existen ciertas barreras que impiden que el aprendizaje y la convivencia sean factores que se relacionen positivamente lo que implica plantearnos: ¿Cómo favorecer un ambiente de aprendizaje en el aula potencializando la convivencia?

En esta problemática hay aspectos importantes que la conforman y es necesario tener en cuenta porque determina la forma de encontrar respuestas:

Para aprender a convivir deben cumplirse un proceso constitutivo de toda convivencia pacífica durante la práctica cotidiana que demanda tiempo y creatividad.

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el impulso y la ley, entre el deseo y el deber, entre el aprender y el esparcimiento. Esto implica que la convivencia no se puede separar del conflicto lo importante es encauzarla y reducir sus impactos.

La mejora de convivencia en el aula, puede surgir como iniciativa de cualquier actor, pero la responsabilidad de instaurarlo en primera instancia, es del docente. El papel del maestro de intervenir en el aula, de brindar la atención necesaria y aplicar las normas, los derechos y los deberes de los y las alumnas durante el desarrollo de las actividades docentes permite al docente proporcionar la atención necesaria para disminuir los eventos conflictivos considerando que en una situación conflictiva los factores de riesgo (Vernieri, 2010; p. 92) “pueden ser diversos los cuales pueden aparecer simultáneamente o pueden acumularse”.

Justificación

En los últimos años el trato y las relaciones interpersonales de la escuela, así como las normas y reglas autoritarias de las escuelas comenzaron a discutirse, como injustas e inflexibles pues nos reconocían a los docentes como personas tendenciosas, a los alumnos como individuos con poco de derecho y llenos de responsabilidad sobre todo a los más desprotegidos y vulnerables. Con los avances de comunicación y tecnología la información se daba con gran cantidad y velocidad nunca antes imaginable, en este

sentido la comunicación permitió tener más acceso al conocimiento, lo cual tuvo una marcada influencia los cambios que se venían dando sobre todo en el ámbito educativo, los organismos internacionales, nacionales y locales permitían tomar acuerdos y delinear acciones en beneficio de los derechos humanos y sobre todo de los derechos de los niños.

En esta situación la UNESCO promovió principios proclamados por la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1959) y posteriormente la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en el que el niño y adolescente dejaron de ser considerados como un “objetos de cuidado y protección” para “ser sujetos de derecho y responsabilidad”, además al formular un Marco de acción donde se prevé seguir las leyes internacionales para cumplir con los objetivos del milenio.

Como consecuencia de ello, existe la necesidad de reformular la propuesta pedagógica, incluidos los aspectos relacionados con la convivencia escolar protagonizada por los actores: docentes, padres de familia y alumnos en la que se hace evidente que las problemáticas que durante mucho tiempo eran ajenas a la escuela o incidían indirectamente en la vida institucional, hoy, influyen directamente en la convivencia escolar y repercuten notablemente en el aprendizaje de los niños.

Por tal motivo nos urge mejorar nuestra acción docente diseñar alternativas distintas, acordes a la situación actual y que cubra con acuerdos establecidos acerca de los derechos del niño, en función de tener una educación de calidad para todos los alumnos.

Fundamentación Teórica

La Secretaría de Educación Pública realizó reformas curriculares del 2004 al 2011. Fueron tres cambios curriculares en los niveles de preescolar secundaria y primaria de los programas de estudio con la intención de lograr la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que “busca elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, que cuenten con

medios para tener acceso a un bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (plan, 2009; p.11).

La educación para la convivencia tiene en la Reforma Integral de Educación Básica premisas significativas: a) El Currículo responde a un modelo educativo que privilegia el aprendizaje de los estudiantes orientado al desarrollo de competencias útiles para sus vidas y para el futuro de México. b) Propicia el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, a la vez que confiere un espacio central al aprendizaje. c) El desarrollo de competencias permite la mejora continua. d) Los estándares equiparables con sistemas educativos internacionales caracteriza al modelo educativo como abierto al juicio público y a la rendición de cuentas. e) Los temas transversales responden a determinados problemas sociales y están presentes en las distintas áreas curriculares, Desde estos contenidos se permea el proceso de enseñanza- aprendizaje con las actitudes, valores y normas que el hombre actual requiere para humanizarse y humanizar a los que lo rodean en el trato diario de vida individual y social.

A partir de una perspectiva ecológica sistémica de Urie Bronfenbrenner es necesario establecer dos niveles de análisis para la convivencia en el aula; el de las relaciones interpersonales y el nivel de la actividad, la confluencia de ambos niveles como señala Ortega y colaboradores (1998) dan sentido a la convivencia humana con una significación cultural y social.

a. El nivel de las Relaciones Interpersonales. Se refiere a la interacción de los diferentes contextos de educación y desarrollo humano principalmente escuela y la familia donde se analizan los procesos de comunicación, emociones valores, así como los roles, estatus y poder en la interacción de los diferentes subsistemas, en el desarrollo de las habilidades sociales y de convivencia en el entorno escolar.

b. El nivel de la Actividad, es decir el análisis de las tareas que cada uno de los actores educativos realiza para cumplir con las intenciones del curriculum escolar. Estas tareas que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no implican solo una actividad instructiva en el saber y el hacer de conocimientos científicos , sino también un aprender a vivir y convivir con otros seres humanos, tal como plantea Maldonado (2004).

Con base en las aportaciones de Ana María Arón y Neva Milicic se dará una revisión de las líneas teóricas que sustentan los temas y programas educativos que promueven el desarrollo social y afectivo de los alumnos y docentes, así como el desarrollo del clima escolar que promueve mejores desempeños.

Supuestos de Intervención

Para comprender los problemas existentes hoy en la convivencia escolar conviene tener en cuenta que las transformaciones en los diferentes ámbitos de la cultura provoca una serie de cambios complejos, contradictorios y paradójicos que obligan a la escuela a estar a la par de la situación actual para dar respuesta a las necesidades e intereses educativos de los alumnos.

La innovación y el diseño de estrategias en la formación socio afectiva de los alumnos, trae consigo numerosos beneficios. Ellos no sólo son relevantes en tanto reducen las problemáticas de convivencia en el aula, anteriormente expuestas, sino que además producen significativas mejoras en el desarrollo integral del alumnado, y en la calidad de los aprendizajes

Propósito

Diseño de una alternativa pedagógica que impulse las relaciones positivas en el aula para que los alumnos aprendan a vivir en armonía a la par que mejoren su desempeño académico.

Diseño de la Intervención

Para el diseño de la propuesta de intervención educativa, en primer lugar es importante trabajar en función de cuatro ámbitos o dimensiones. Así pues, en la estrategia didáctica, se contemplaron cuatro campos de acción: Con el ámbito escuela se pretende mejorar la aplicación de los enfoques, contenidos y programas de la RIEB con la finalidad de contrastarla con la práctica docente y los resultados de los alumnos. En la dimensión docente se busca mejorar el aprovechamiento y optimización de los recursos que se realiza a la vez que se impacta en la mejora del servicio educativo. En la familia se implementará

acciones hacia la mejora de la comunicación para lograr la participación y su sensibilización de los padres a las tareas educativas. En la dimensión alumno se busca mejorar la formación socio-afectiva como punto de partida de las características individuales.

La alternativa de solución se contempla con la construcción de acuerdos para la convivencia por lo que se realizan cinco actividades las cuales fueron adecuadas al contexto escolar ya que forman parte de estrategias propuestas por el equipo de valores UC.

- Actividad 1: “Las metas del curso” Registro de aprendizajes esperados
- Actividad 2: “Necesidades para convivir, aprender y pasarlo bien”. RELATO
- Actividad 3: "Acuerdos de convivencia, nuestro escudo”
- Actividad 4: “Consecuencias frente a la trasgresión” (juego de cartas y dramatización)
- Actividad 5: “Consecuencias frente a la trasgresión:” La carta.

Además las actividades permiten desarrollar durante el año las habilidades necesarias para cumplir con los acuerdos definidos.

Conclusiones Preliminares

La alternativa que se propuso para aprender a convivir con los alumnos está a término y en proceso de evaluación sin embargo de forma parcial se pueden rescatar algunas reflexiones.

- Hay diversas manifestaciones en el salón de clase o comportamientos es que la mayoría no se pueden considerar como violencia pero sí están relacionados con problemas de convivencia en el aula.
- Cada familia y su entorno determina en gran parte la formación de comportamientos del alumno, que al interactuar con los sus compañeros en el salón de clase asumen su diferencias y participan con la finalidad de tomar acuerdos.
- Los acuerdos de grupo tienen una gran carga emocional se consideran como símbolos los cuales tienen un significado de identidad para quien los asume.
- La atención docente en tiempo y pertinencia que se brinde a las actividades de los alumnos es esencial para mejorar el interés y termino de las acciones del y de las alumnas.

REFERENCIAS

ORTEGA, R., MORA, J. Intimidación y maltrato entre iguales, Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, Universidad de Sevilla, 1995.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Verniere M. (2010). Violencia escolar ¿Se puede hacer algo? Buenos Aires, Argentina

UNICEF, (2010). Progreso para la infancia. Lograr los objetivos del milenio con equidad. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York, USA

Plan de estudios 2009. Educación básica. Subsecretaría de educación Básica de la secretaría de educación Pública. México. D.F

<http://valoras.uc.cl>/Valoras UC, programa de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA EQUIDAD EN EL AULA

Nevárez Trejo Enrique

Maestro en educación y alumno en proceso de titulación por la MEB

Unidad 081

ennevarez@hotmail.com

Resumen

Con la intención de mejorar nuestro desempeño docente se lleva a cabo el presente proyecto de intervención. El tema que motivo dicha investigación es el de la equidad de género en nuestra escuela y para ello fue necesario partir de un diagnóstico. La importancia de esta investigación radica en lo que hace o deja de hacer el docente en la solución de un problema que tiene que ver con las relaciones interpersonales y la tradición cultural, que dicho sea de paso son factores importantes dentro del problema de la equidad de género. El propósito principal de las estrategias planteadas es que alumnos y alumnas vean de manera crítica y objetiva la manera en que la desigualdad de género está presente en su vida cotidiana. Por medio de esta sensibilización y con actividades que promueven el trabajo colaborativo entre niños y niñas se pretende mejorar el clima de trabajo en el aula.

Palabras clave: género, violencia, convivencia.

Diagnóstico

La escuela primaria en donde se llevó a cabo el diagnóstico objeto de este proyecto de intervención se encuentra ubicada en la colonia Mármol II, al sur de la ciudad, la cual se funda en 1986, originalmente como fraccionamiento de INFONAVIT. A su alrededor existen varias colonias aledañas al Periférico R. Almada, como la colonia Granjas Cerro Grande, San Jorge, Mármol III y Vistas Cerro Grande, de las cuales también asisten niños a esta escuela. El nivel educativo promedio de los padres de familia es de primaria y con menor

frecuencia secundaria, la mayor parte de ellos trabaja en maquiladoras y en algunos casos, las mujeres, como empleadas domésticas.

El grupo que de interés de este proyecto es el de 6º A, y está integrado por 24 alumnos de los cuales 13 son mujeres y 11 varones y sus edades oscilan entre los 11 y los trece años. Son inquietos, unidos, un poco violentos en ocasiones, curiosos, responsables, las relaciones entre ellos son buenas aunque a veces se generan conflictos y se carece un poco de sensibilidad ante situaciones que ofenden a uno o a otros. Cada quien trabaja a un ritmo diferente, pero si hay grupos en los que se compite por terminar las actividades, esto se manifiesta de manera más evidente en el trabajo en equipo que es cuando se forman equipos de niños y de niñas.

Los problemas observados en cuanto a la relación entre alumnos y alumnas hace necesaria la realización del diagnóstico. Para llegar a ello se partió de una minuciosa observación del grupo contrastando esa información con la situación contextual de los alumnos y todos aquellos factores que intervienen en la práctica docente. Se realizan también entrevistas a alumnos, padres de familia y maestros, no sin antes dar una plática respecto a lo que se pretende hacer en el grupo como sensibilización y para poder establecer metas concretas. A partir de aquí se analizó la información obtenida y fue posible detectar la problemática en el grupo, como se puede apreciar en los resultados del diagnóstico, mismos que a continuación se mencionan.

Se encontró que las relaciones entre niños y niñas están determinadas por la ideología dominante y lo que la tradición indica, habiendo varios factores que hacen evidente la desigualdad de género tales como la preferencia que tienen los alumnos por hacer equipo tanto dentro del aula como fuera de ella con compañeros de su mismo sexo, desdeñando a los de sexo contrario.

Otro aspecto que se detectó es la manera de solucionar conflictos que reafirman la desigualdad, como el hecho de que en sus hogares les dicen cómo tratar a una mujer por el hecho de serlo. La determinación de en qué juegos

puede o no jugar un niño o una niña hacen también diferencias, propiciando la intolerancia por ejemplo hacia las niñas que desean pertenecer al equipo de fútbol.

Problematización

Dentro de la cotidianeidad de nuestros alumnos y alumnas está presente la reproducción de prácticas y actitudes que desacreditan el papel de la mujer en nuestra sociedad, asimismo la capacidad de expresar sentimientos por parte del hombre es vista como debilidad, estos son sólo algunos de los problemas que en pleno siglo XXI debemos de enfrentar los docentes y la sociedad en general, con la intención de lograr la igualdad entre géneros y el respeto a la diferencia que biológicamente subyace a cada persona. Es tarea pues del docente intervenir de manera cualitativa en la consecución de tales fines con la esperanza de darle rumbo a un futuro más alentador.

- © Por ello y de acuerdo al diagnóstico realizado, a las ideas producto del mismo y delimitando la situación problemática a un grupo en particular se pretende contestar a la siguiente interrogante: ¿Cómo favorecer la equidad de género en los alumnos y alumnas de 6ºA de la escuela José Vasconcelos 2675?

Justificación

En la actualidad el problema de la equidad de género está presente en diversas sociedades ámbitos y contextos. La masificación de las tendencias postmodernistas en cuanto a la moda se refieren han creado prototipos erróneos acerca de los roles que hombres y mujeres tienen en sociedad, y es así como en lugar de hacer menos notorias las diferencia existentes, se recalcan pero con una intención de crear estereotipos que denigran particularmente a la mujer y que la reducen al mero papel de empleada doméstica y abnegada compañera del hombre.

Esto sucede dentro de la familia tradicional en nuestro país, en las familias modernas esa discriminación hacia la mujer esta tamizada sutilmente por otras formas de actuar que la menosprecian. Existen también dentro del hogar varias

formas de maltrato que no necesariamente son a través de la violencia física, pero que tienen un gran impacto.

Todas las formas de violencia hacia la mujer, ya sean actos físicos o no, tienen su origen en nuestra cultura y en la sociedad que va manteniendo las costumbres que hacen posibles los casos de inequidad de género.

Se debe hacer una pausa y un análisis de la manera en que estamos educando a las futuras generaciones, debemos ser conscientes de que estamos tan acostumbrados a restarle importancia al tema de la equidad de género que damos por hecho de que tanto en nuestras familias como en las escuelas donde laboramos no existe el problema o no es tan grave, pero si no lo fuera entonces cómo es posible que los índices de violencia hacia la mujer sean cada vez más frecuentes.

Aunque no es responsabilidad única del maestro, ya que los medios de comunicación y padres de familia tienen quizás una mayor influencia, si es el docente quien tiene un compromiso y la obligación moral de atender este tipo de problemas que se presentan en el aula.

Fundamentación

México se encuentra entre los países con mayor desigualdad de género “El género son los anteojos a través de los cuales miramos el mundo. Es también una identidad que permite relacionarnos con el resto de los seres humanos”, “el género no es sólo lo que se enseña, sino lo que el individuo va estructurando de manera inconsciente en su identidad... los seres humanos somos bio-psico-sociales” (Lamas 2011). Las persona no solamente tenemos sexo sino que el género es también parte nuestra, pero se llega a este no sólo por las características físicas, biológicas y sexuales sino que se debe agregar lo aprendido.

El género es un modo o estilo de vida que se puede enseñar y se puede aprender. Todo significado atribuido a lo masculino y femenino son construcciones sociales, por lo tanto no son atributos innatos, se atribuyen tanto histórica como culturalmente. Aunque el sexo nada tiene que ver con estas concepciones

estamos ya acostumbrados a tener un tipo de ideas específicamente para el hombre y otro tipo para la mujer, pero junto a estas acepciones vienen consigo una serie de exclusiones, desigualdad, diferencias y por lo tanto desventajas para uno u otro sexo.

Producto movimientos sociales feministas y de acuerdos internacionales apoyados por la ONU y los organismos pro derechos humanos en el mundo se trata de difundir la importancia de lograr la equidad de género a través de la modificación en las leyes y de una comprensión dentro de la sociedad de lo que es género y aquellas acciones que favorecen su equidad.

También se ha puesto énfasis en la niñez puesto que es uno de los sectores más vulnerable dentro de la sociedad, por ello se han emitido diferentes decretos por organismos internacionales que pretenden garantizar una vida mejor para niños y niñas del planeta. Es así como se expresa el compromiso en el documento “Crear un mundo apropiado para la infancia” de UNICEF: promover la igualdad de género a través de la eliminación de la discriminación contra las niñas, y se proyecta este logro para el 2015, lo cual tiene una estrecha relación con los Objetivos del Milenio del documento llamado “Progreso para la Infancia” de los cuales el número 3 plantea “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de enseñanza antes de finalizar 2015”.

En el actual programa de educación básica se promueve el desarrollar competencias para la vida, y el tema de género se puede ver como un tema transversal ya que el tema de la equidad de género tiene que ver con los temas de salud, educación sexual y formación cívica y ética. Alumnos y alumnas deben ser partícipes de este proceso de aprendizaje rumbo a la comprensión de la equidad y el respeto con una perspectiva bien definida de lo que es el género como producto de construcción social.

Supuestos de la intervención

El género es una construcción social

En cada cultura se asignan diferencias a los seres humanos que derivan en desigualdad de género.

La perspectiva de género es ser sensible y percibir analíticamente la manera en que la sociedad ha construido las relaciones entre los sexos, generando así desigualdad entre hombres y mujeres.

Se debe promover una educación desde la perspectiva de género para sensibilizar al alumnado respecto a la desigualdad existente.

Una educación adecuada enmarcada en el ejercicio de relaciones igualitarias y de respeto entre niños y niñas, promueve la equidad de género.

La equidad de género es uno de los principios para una sociedad libre de violencia

Objetivo

Diseñar estrategias que favorezcan la equidad de género para sensibilizar a los alumnos y lograr una mejor convivencia en el grupo de 6°A

Elementos metodológicos de la intervención

Las estrategias planeadas se aplicarán en el grupo de 6°A de la escuela primaria José Vasconcelos 2675 en la colonia Mármol II de la ciudad de Chihuahua, el alumnado de este grupo se compone de 13 niñas y 11 niños con edades que van de los once a los trece años. Se considera al grupo como muestra en este proyecto de investigación acción, la cual, por ser un grupo de una escuela, ya estaba determinada antes de definir el objeto de investigación, tal como lo menciona Blández (1996). El tiempo de realización de la investigación abarca el ciclo escolar 2011 – 2012.

Las competencias a desarrollar mediante este proyecto son:

El/la alumn@ es sensible acerca de la desigualdad de género existente.

Identifica situaciones de desigualdad entre sexos a través de la perspectiva de género.

Analiza y reflexiona con sentido crítico situaciones relacionadas con la equidad de género.

Propuesta de intervención

El maestro tiene la labor, por medio de su intervención, de mejorar aquello que de alguna manera irrumpe con el clima de respeto que debería imperar dentro del aula si se quiere establecer un clima de confianza y de igualdad entre los miembros del grupo. Para ello se toma un modelo que ayude a planificar la acción que ha de impactar positiva y asertivamente en la consecución de objetivos previamente planteados y orientados a la solución del problema. Un modelo que puede servir para este caso es el modelo integrado para la mejora de la convivencia (Torrego, J. 2003), el cual permite la prevención de conflictos, así como la implicación de todos los involucrados para mejorar la convivencia. Este modelo plantea una participación activa de alumnos y alumnas teniendo como principio educativo el diálogo e involucrando a todos en el aula en la resolución de conflictos. Permitir espacios de diálogo para que alumnos y alumnas expresen sus opiniones y sentimientos. Todo ello partiendo de las necesidades de los involucrados. Para lograr el desarrollo de las competencias y de los objetivos previamente planteados se desarrolla la propuesta de intervención en la cual se incluye una serie de estrategias para darle atención a la problemática encontrada.

Estrategias

Plática de sensibilización.

Propósito: Dar a conocer el plan de trabajo a los diferentes integrantes de la comunidad escolar involucrados para una mejor comprensión de las acciones a emprender

“El Titanic”.

Propósito: Captar el interés de alumnos y alumnas sobre el tema y hacer compromisos de trabajo colaborativo en el grupo

¿Cómo somos?

Propósito: Introducción del tema equidad de género para el desarrollo de las posteriores actividades

Acomodando atributos.

Propósito: Identificar los atributos que son asignados socialmente a hombres y mujeres para comprender como se da la desigualdad en ellos.

Cuestión de espacios (mi espacio preferido).

Propósito: Identificar los espacios y actividades que están dominados por los estereotipos de género para poder distinguir situaciones de inequidad.

Escribo y no discrimino.

Propósito: Habilitar la visión de perspectiva de género para una mejor comprensión de las prácticas y manifestaciones que subyacen a las relaciones no igualitarias entre los sexos.

Preparar un delicioso platillo.

Propósito: Sensibilización del alumno y alumna sobre los estereotipos relacionados con el género. Que se den cuenta de que las características asociadas a lo femenino y lo masculino no son naturales y pueden cambiarse

Elaboración de mapa conceptual.

Propósito: Por medio de un mapa conceptual los alumnos y alumnas expresarán lo aprendido respecto al tema equidad de género

Informe.

Propósito: Dar a conocer logros obtenidos con la aplicación de la alternativa de solución a padres de familia y maestros

Lista de referencias

SEP. Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. México, 2010. 245p.

Torrego, J; Aguado, J., Arribas,J; Escaño, I; Funes, S; Gil, M; Plameiro, G; Romero, J; de Vicente, J y Villaoslada, E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamientos de conflictos*. Ed. Graó. España. 263p.

UNICEF. Crear un mundo apropiado para la infancia. Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia 8 a 10 de mayo de 2002. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, NY, USA 32p.

UNICEF. Progreso para la infancia. Lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio con equidad. Número 9, septiembre de 2010. 92p.

UNICEF- SEP. (2009). *Informe nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México. 138p.

¿Cómo formar democráticamente a los alumnos y alumnas de telesecundaria mediante la educación inclusiva?

Carlos Barboza Jesús David

jedacaba32@gmail.com

RESUMEN.

La formación democrática dentro de la escuela es un tema aún pendiente dentro de la mayoría de las escuelas, más aún, que no existe un panorama inclusivo dentro de las mismas, el siguiente documento muestra las acciones seguidas para la elaboración de una propuesta de intervención aplicada a los y las estudiantes del grupo de primero B de la escuela Telesecundaria 6119, ubicada en el Ejido Ocampo, Chihuahua, Chihuahua, desde el mes de enero hasta el mes de junio de 2012.

A través del diseño y aplicación de un diagnóstico participativo, se identificó el problema “**¿Cómo formar democráticamente a los alumnos y alumnas de telesecundaria mediante la educación inclusiva?**”, para el cual se diseñaron estrategias basadas en el modelo de integral de la mejora de la convivencia, el juego y el diálogo para resolver problemas en común, en lo respectivo a la evaluación esta se fundamenta en el paradigma naturalista, siendo cualitativa y democrática.

Sin la intención de ser un recetario o un documento para cubrir propósitos institucionales, este trabajo describe, narra y justifica, las vivencias de un grupo de personas que buscan solucionar los problemas que se presentan en el espacio donde conviven.

Palabras clave: Inclusión, democracia, diálogo.

La educación es un acto entre seres humanos, tan diferentes entre sí, pero en busca de un mismo objetivo, el aprendizaje, y es a partir de esta búsqueda, que debemos de entender que “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco

nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador". (Freire, 1970, pág. 61), sin duda alguna, no podemos seguir con la visión de la educación unidireccional, donde existe un educador omnisciente y un educando ignorante, la sociedad y el mundo actual nos exige hacer de la educación un acto de verdadera comunidad, un acto de pluralidad, tolerancia y apertura.

Al ser un acto comunal, la educación por ende debe de permitir a todos los involucrados desarrollarse dentro de un ambiente donde se practique la democracia, desde esta perspectiva la democracia no se debe de ver únicamente como el medio para la toma de decisiones colectivas sino como una verdadera vía de solución de conflictos.

Para que la escuela actual pueda formar verdaderos demócratas, y no solo formar para el futuro, sino para el momento en el que se encuentran, debe de basarse en los principios de tolerancia, empatía y reconocimiento a la diversidad, dicho en otras palabras para poder formar ciudadanos demócratas, que reflexionen sobre su realidad, que sean resilientes ante los sistemas autoritarios, que usen el dialogo como medio de expresión y solución de conflictos propios y comunes, la educación debe de ser inclusiva, esto es, que tenga la capacidad impregnar la cultura de la comunidad, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas.

En un mundo que constantemente esta en cambio, con el surgimiento de nuevas sociedades y culturas, el reconocimiento y apreciación de las mismas es algo imperante, así pues que se ha legislado, debatido y tomado acuerdos para establecer la educación inclusiva y la formación democrática en algunos países del planeta.

Tan importante resulta borrar de la faz de la tierra todos los mecanismos de supresión, exclusión y enajenación de las minorías, ya sean, por su raza, su color,

su género, sus preferencias, sus creencias, sus ideologías o simplemente por su apariencia que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) constantemente ha invitado a los países a crear mecanismos que permitan la inclusión de todos los niños y niñas, ya sea en la educación, en los sistemas de salud o en leyes que velen por ello, así fue que más de 189 países miembros de las Naciones Unidas acordaron conseguir para el 2015 objetivos específicos para el combate de la desigualdad no solo entre individuos, sino entre naciones.

Pero no solo los objetivos del milenio es el único esfuerzo, en el documento “Compromisos básicos para la infancia en la acción humanitaria”, la UNICEF, hace mención de tres principios humanitarios, y aunque el documento se generó para atender a las niñas y niños en casos de desastre, me pregunto ¿qué no la desigualdad, la intolerancia, la discriminación, la exclusión, el autoritarismo, las políticas de estado corruptas, no son un desastre humanitario?, los tres principios son:

Humanidad, este principio nos habla de algo vital en la educación de los y las jóvenes, el derecho de recibir un trato humanitario, que alivie su sufrimiento, esto solo se logra al reconocernos, como seres diferentes, únicos y valiosos, pero que pertenecemos a una sociedad que nos debe de brindar cobijo y a la que le debemos de dar fortaleza para hacerlo, este es el principal objetivo de educar.

Imparcialidad, una educación inclusiva, debe de ser imparcial, pues no esta de lado de ninguna corriente política, ideología o dogma, una educación verdaderamente inclusiva esta del lado de la libertad, y entiende por esta como la capacidad de tomar decisiones que permitan alcanzar la felicidad propia sin dañar la de los demás.

Por último tenemos el principio de “Neutralidad: comprometerse a no tomar partido en las hostilidades y evitar participar en controversias de naturaleza política, racial, religiosa o ideológica” (UNICEF, 2010, pág. 6), la educación inclusiva es neutral, mas no inactiva, es neutral pues acoge a todos y todas, pero es activa cuando lucha por defender el derecho de todas y todos de formarse

como ciudadanos y ciudadanas demócratas y responsables, es activa porque pretende que los y las estudiantes que emanan de ella luchen por un sistema de gobierno justo, inclusivo, tolerante, sin diferencias sociales, pero con derechos y obligaciones bien delimitados.

La legislación en nuestro país ha hecho su parte también en lo que respecta a la protección de los niños y las niñas, al publicar en el diario oficial la Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, la cual claramente expresa que en el artículo Tercero, inciso B y C, los principios de no discriminación y de igualdad “sin distinción de raza, sexo, edad, religión, idioma o lengua, opinión política, origen étnico, nacional o social. Posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquier otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales” (Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, 2010).

A pesar de lo anterior existen escuelas que excluyen a los alumnos y alumnas, por diversos motivos, incluso en las mismas aulas los compañeros y compañeras se excluyen mutuamente, discriminan, se ignoran, pero no solo los y las estudiantes, los maestros y maestras somos cómplices de esta situación, somos testigos mudos, inactivos, apáticos, incluso incitadores, haciendo de la escuela un campo de batalla donde el más fuerte sobrevive, y los pocos sufren del autoritarismo, no solo del docentes, sino de los directores y directoras y de todo un sistema político educativo corrupto, exclusivo y amañado.

Pero por qué hablar de inclusión o de formación democrática en los y las estudiantes, bueno, tal vez la respuesta es ¿por qué no?, día a día vemos en la calle como se persigue a la gente diferente, como se caza a los homosexuales, a los y las indígenas, a los más de 52 millones de pobres en toda la república, a los que por ser diferentes son rechazados, no solo por la sociedad, sino por la escuela, sobre todo en el nivel básico, esto a pesar de que el Plan de Estudios 2011 menciona en el principio pedagógico “Favorecer la inclusión para atender la diversidad” :

“La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva” (Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, pág. 35).

Pero más que hablar de la educación inclusiva como medio para formar democráticamente a los y las estudiantes, como un tópico más, digno de un ensayo o hasta un libro, abordo este tema como una necesidad que se presenta en mi mediación docente, necesidad que surge no porque al maestro se le ocurrió, o porque sea un tema de moda en el contexto educativo, la necesidad de trabajar con los alumnos y alumnas este tema surge de la observación y elaboración de un diagnóstico.

El diagnóstico se aplicó en la escuela Telesecundaria 6119 Clave del centro de trabajo (CCT) 8ETV00171G, ubicada en la comunidad “Ejido Ocampo”, que se sitúa al norte de la ciudad de Chihuahua y se localiza en el kilómetro 33 de la autopista a Ciudad Juárez, esta comunidad la podríamos conceptualizar como un área que aún conserva diversas características propias del contexto rural, principalmente por el tipo de relación que se da entre los miembros de la misma.

Puedo decir que la escuela cuenta con toda la infraestructura necesaria para laborar de manera óptima, pues es considerada una escuela “grande” para ser del sistema de Telesecundaria, sin embargo los recursos económicos con que cuenta la mayoría de la comunidad no son suficientes.

En lo que respecta al grupo se trabajó con el primero “B”, el cual está compuesto por un total de 18 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 12 años, nueve son mujeres y nueve son hombres, en cuanto a la procedencia de cada uno de ellos, existen ciertas variantes, la gran mayoría pertenece a la comunidad, otros provienen de una localidad llamada “Punta de agua”, otros de Majalca y Nuevo Majalca y solo dos provienen de Chihuahua capital, en el aspecto socioeconómico, se observa que la gran mayoría tiene origen humilde, incluso algunos de ellos tienen que trabajar para ayudar a solventar los gastos del hogar.

El diagnóstico aplicado pertenece a la metodología del diagnóstico participativo pues “trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar” (Buisán & Marín, 2001, pág. p12).

Como sabemos al tratar de identificar y dar solución a un problema en el aula, el maestro no puede extraerse para convertirse en un simple investigador, por el contrario, debe de ser parte de la investigación y es así como adquiere dos roles, uno el del investigador, el que busca, analiza, rescata datos, plantea hipótesis, diseña instrumentos, pero también, adquiere el carácter de investigado puesto que es en su propia práctica donde se desarrollará este diagnóstico, por lo tanto, se convierte en objeto de estudio.

Por lo tanto atendiendo a las características del diagnóstico participativo se diseñaron los siguientes instrumentos de investigación: la observación, la encuesta (que utiliza cuestionarios) y la entrevista.

En lo respectivo a la observación la considero como una de las competencias indispensables para el desarrollo óptimo del trabajo del docente, en este caso, la observación se dirigía a las relaciones entre el maestro, el contenido, el estudiante y el contexto, además se usaron herramientas como el video, audio y fotografías.

Se decidió aplicar la encuesta debido a que esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. A su vez, ésta utiliza los cuestionarios como medio principal para allegarse información. De esta manera, las encuestas pueden realizarse para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

Por último el instrumento que se planteo fue el de la entrevista informal con los estudiantes y maestros, en el caso de las preguntas su principal característica fue que no eran dirigidas, a pesar de que se formuló un propósito, se trataba de que los estudiantes principalmente se sintieran cómodos al no seguir un formato en particular.

Todos y cada uno de los instrumentos diseñados, buscaban dar información clara y con posibilidades de categorizar e identificar el problema principal dentro de mi mediación pedagógica, la información rescatada tanto de las observaciones

contenidas en el diario del docente, como las encuestas y entrevistas aplicadas a los y las estudiantes arrojaron lo siguiente:

El 80% de los estudiantes se sintieron al menos una vez agredidos o discriminados por otros compañeros, pero también, alrededor del 60% de los estudiantes mencionaron que en alguna ocasión ellos han agredido o discriminado, lo cual es un verdadero conflicto, puesto que la escuela debe de ser un espacio donde la tolerancia, el respeto, la empatía y el compañerismo sean los que describan la relación entre docentes, alumnos y alumnas.

Existe mayor exclusión hacia los y las estudiantes provenientes de lugares ajenos a la comunidad.

No existen reglas o normas en el aula que permitan una convivencia adecuada.

El trabajo de equipos solo es una simulación, pues solo uno hace todo el trabajo.

No hay dialogo oportuno para resolver los problemas.

Ante tal situación lo más pertinente era el diseño de una Propuesta de Intervención para dar solución a todos estos conflictos, sin embargo, dicha Propuesta se basa en los siguientes supuestos:

El poco dialogo existente dentro del grupo genera tensiones cuya consecuencia es la discriminación de estudiantes.

La inexistencia de reglas y normas provocan una convivencia inadecuada.

Los problemas que se generan dentro del aula no son resueltos en la mayoría de los casos por falta del dialogo.

El mal funcionamiento de los equipos de trabajo se debe principalmente a la nula participación de los y las estudiantes en la resolución de problemas.

No existen las bases para una formación democrática mientras no exista dialogo.

Todos los resultados de los instrumentos aplicados, así como los supuestos de intervención, giran en torno a un eje problematizador, que a pesar de ser muy específico, aborda de manera holística cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, este problema es **¿Cómo formar democráticamente a los alumnos y alumnas de telesecundaria mediante una educación inclusiva?**

Habría que mencionar que se habla de inclusión y no de integración debido a que la palabra inclusión abarca un espectro más amplio,

“se esta abandonando la palabra integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social”. (Stainback & Stainback, 2001, pág. 21)

La inclusión educativa nos expresa la posibilidad de reconocer el derecho que tienen todos y todas a pertenecer a un grupo, pues en las escuelas inclusivas, la diferencia es la normalidad, pues se reconoce que las personas son por derecho diferentes y por lo tanto deben de ser respetadas y apreciadas por esas diferencias y es así que “en las escuelas inclusivas es que cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, se favorece la persistencia y se le proporciona un aprendizaje significativo” (Pérez & Prieto, 1999, pág. 72).

En las escuelas y aulas inclusivas el docente entiende que “el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ser intencional y recíproco, significativo y trascendente, con el fin de preparar al individuo para que viva y se desarrolle en su comunidad respetando el sistema de valores y creencias de los demás” (Pérez & Prieto, 1999, pág. 72).

Con todo lo anterior podemos decir que la escuela inclusiva responde a las necesidades, del problema que se enfrentamos en el grupo de Primero B.

Con el fin de intervenir de manera positiva en la resolución del problema mencionado, se diseñaron y aplicaron una serie de estrategias que tienen como propósitos lo siguiente:

- Sentar las bases de una formación democrática basada en el dialogo como medio para resolver problemas en común.
- Permitir a los y las estudiantes el acceso a situaciones en donde se tenga que incluir a todas y todos los miembros del grupo para resolver un problema en común.

- Crear ambientes áulicos que permitan a los y las estudiantes trabajar de manera colaborativa.
- Aproximar a los alumnos y alumnas a la creación de organismos para regular la participación dentro del aula.
- Fortalecer los vínculos socioafectivos del grupo, a través de la vivencia de situaciones que involucren un esfuerzo en común.
- Evidenciar los posibles agentes discriminantes de los alumnos y alumnas para reflexionar cómo inciden en la dinámica del grupo.

Habría que mencionar que dichas estrategias se rigen por dos cuestiones, la primera es el juego, pues de esta manera nos permite vivenciar la inclusión, al jugar entramos en un rol que nos permite desarrollar competencias de convivencia individuales y colectivas, pues nos apegamos a determinadas reglas y perseguimos una meta en común, la segunda cuestión es la posibilidad del dialogo, sabemos que el principal componente de la democracia es el dialogo para llegar a un acuerdo, en el aula tener la posibilidad de dialogar para establecer los aprendizajes, las reflexiones es lo que fortalece la inclusión, pues en un aula inclusiva todos y todas pueden expresar sus ideas, sus diferencias y buscar acuerdos en pro de todo el grupo.

En su conjunto las estrategias diseñadas para esta Propuesta de intervención están destinadas a los y las estudiantes del Primero B, así como a mi en mi papel de mediador, las cuales se aplicaron del 9 de mayo al 15 de junio, a un total de 18 alumnos y alumnas, buscando desarrollar las siguientes competencias:

- Los y las estudiantes identifican la importancia de la creación de normas y reglas construidas democráticamente.
- Los y las estudiantes identifican y aprecian la diversidad cultural dentro del aula y la relacionan como un medio de crecimiento personal y grupal.
- Los y las estudiantes a través del dialogo, la observación y documentación identifican los conflictos que acontecen al interior del grupo, para poder diseñar mecanismos de solución.

- Los y las estudiantes usan el dialogo como medio de socialización y comunicación, a través de la asamblea grupal como estrategia para proponer soluciones a los conflictos que se presentan en el aula.
- Los y las estudiantes sientan las bases para su formación democrática mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y aceptación de la misma.

Para poder evaluar el logro de estas competencias se trabajo con la evaluación cualitativa, principalmente con las observaciones del diario del maestro y el diario del grupo, pero también se valoró las conclusiones a las que se llegaban al final de cada sesión, después de la reflexión y análisis correspondiente algunos de los resultados obtenidos fueron:

La mayoría de los y las estudiantes participaron con agrado en las estrategias, sobre todo aquellas que involucraban un juego.

Los y las estudiantes lograron establecer que la construcción de reglas en el aula puede ser un constructo grupal, y que estas no necesariamente significan un establecimiento de sanciones.

A pesar de que en la mayoría de las conclusiones los estudiantes identifican que la mejor forma de resolver un problema común es mediante el dialogo y la inclusión de todos los miembros de aula, sigue siendo difícil usar este medio de manera autónoma con otros compañeros de diversas aulas.

Las estrategias desarrolladas sientan un precedente en los alumnos y alumnas en cuanto al reconocimiento y respeto de las características que los difieren unos de otros.

No cabe duda que diseñar esta Propuesta de Intervención fue todo un reto, sobre todo en el aspecto de dar posibilidad a los y las estudiantes de coordinar las estrategias, pues significaba dejar un poco de lado el papel de maestro, al que estoy acostumbrado, pero también significo un reto para las y los estudiantes pues el dialogar y el tomar acuerdos de manera grupal no es algo muy común en nuestras escuelas, pero si puedo apreciar que al menos en mi persona, aplicar las estrategias y escuchar a los alumnos y alumnas, me ha cambiado, me he podido dar cuenta de que en la simplicidad con la que se expresan los estudiantes se

encuentran muchas verdades, verdades que a veces parecen tan obvias, pero que nos reusamos a observar, porque esas verdades la mayoría de las veces tiene que ver con lo que hacemos o dejamos de hacer en el aula, puedo decir que aplicar estas estrategias ha renovado en mí la posibilidad de asombro, de aprender de los y las jóvenes, tendré que esperar a la evaluación que hagan ellos y ellas del proyecto para poder decir que se sembró un semilla que probablemente dé frutos no en un futuro inmediato, sino a largo plazo, pero así es esto de la docencia, pocas veces cosechamos lo que sembramos, sin embargo, es la esperanza lo que nos mantiene y nos fortalece, la esperanza de un mundo mejor.

Lista de Referencias

- Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (19 de Agosto de 2010). México: Diario Oficial de la Federación.
- Plan de Estudios de Educación Básica.* (2011). México: SEP.
- Buisán, S. C., & Marín, G. M. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico.* México: Alfaomega.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A. A., Rodríguez, M., & Meresman, S. (2005). *Iniciativa Joven para la Inclusión. Promoviendo los derechos de todos los adolescentes.* Uruguay: Iniciativa latinoamericana.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista.* Barcelona, España: Anthropos.
- Meece, J. (2000). "Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky" y "Desarrollo cognoscitivo: las teorías del procesamiento de la información y las teorías de la. En J. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores* (págs. 99-143 y 145-198). México: McGraw-Hill.
- Pardo, M. A., & Pardo, M. S. (2007). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr* (1ª Edición ed.). Tuxtla Gutiérrez, MÉXICO: UNICACH.
- Pérez, C. J., & Prieto, S. M. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva.* (1 ed.). Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (4 ed.). Madrid, España: Narcea.
- UNICEF. (2010). *Compromisos Básicos para la infancia en la acción humanitaria.* Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

"FACTORES DE RIESGO DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA QUE AFECTAN LA INTERACCIÓN"

PROFR. ESPINOZA RODRIGUEZ LUCIANO

espinozaluck@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende ofrecer a la comunidad escolar y su contexto social una panorámica sobre los factores que representan el riesgo de convertirse en detonadores de comportamientos violentos en la escuela primaria con aspectos como: la disciplina, las normas y reglas en el salón de clase, las acciones de los maestros y los antecedentes familiares que los alumnos presentan.

El proceso de intervención docente de este trabajo está planteado a manera de taller con padres de familia y personas de la comunidad, el propósito es visualizar de manera pedagógica la prevención, la atención y el tratamiento de la violencia que circunda a la escuela primaria, involucrando padres, maestros y alumnos.

Necesario es visualizar de manera genérica los elementos de la práctica docente que pudieran ofrecer de una manera pedagógica alternativas en tres fases de tratamiento, principalmente con los padres de familia y personas de la comunidad que deseen participar.

Estas fases se constituirán primeramente en una autoevaluación del devenir social cotidiano para tener una visión de autodiagnóstico sobre el tema tratado, luego una fase de atención y tratamiento a las problemáticas que surjan en base a un análisis y debate colectivo para concluir con propuestas concretas y sugerencias que puedan ser viables de aplicación en el contexto, en la familia y en el salón de clases.

Diagnóstico

La Escuela Primaria que se realiza el presente Diagnóstico Socioeducativo se llama “Juan Jacobo Rousseau” No. 2398 perteneciente a la 91 Zona Escolar perteneciente al Subsistema Estatal con clave 08EPRO598Q.

Se localiza al sur de la ciudad de Chihuahua en la Colonia Dale, cuenta con 7 salones para aula escolar, 1 conserjería, una cocina, 1 salón bodega para material de Educación Física, 1 biblioteca y un local para la Dirección. Además tiene amplias instalaciones como canchas techadas con gradas, terreno amplio para jugar futbol y un estacionamiento interno para los maestros.

El personal está integrado por 7 maestros de grupo regular, 4 maestros especiales (educación física, música, artísticas e inglés), un intendente y una directora técnica.

Se realizaron observaciones del contexto donde se ubica la escuela, los alumnos que asisten a ella y los padres que llevan a sus hijos a la escuela; se realizaron entrevistas con algunos maestros y se aplicaron encuestas de tipo escala.

Se presenta un análisis de lo que refleja esta institución en la evaluación Enlace 2011; para dar una idea de cómo es su situación en general se ofrece el promedio de los grados de 3, 4, 5 y 6 de Primaria por área evaluada con la intención de emprender un análisis posterior sobre los logros de los alumnos.

En el área de Español un notable puntaje en los niveles de Elemental y Bueno, pues está por encima de la media estatal y nacional en estos niveles con un 44.9% de sus alumnos en el nivel elemental y un 35.8% en el nivel Bueno, un 7.3% en el de Excelente y sólo un 12.1% en el Insuficiente.

En el área de Matemáticas presenta en el nivel Insuficiente un 5.82% de nivel de logro, en el nivel elemental un 55.27%, en el nivel bueno un 27.12% y en el nivel de excelente un 7.1%, con esto denotamos que también en esta área se colocan por encima de la media estatal y nacional.

En el área de Geografía se obtienen los siguientes promedios: en el nivel insuficiente un 9.57%, en el nivel elemental un 57.45%, en el nivel bueno un promedio de

32.05% y en el nivel de excelente un 1.8%, resultados favorecedores en general ya que se ubica por encima de la media estatal y nacional, lo que habla de buenos desempeños escolares sobretodo en el último año que es donde se aprecian incrementos en los promedios.

Respecto a la encuesta titulada “Percepciones del maestro de grupo sobre la violencia en la escuela, sus orígenes y factores de riesgo” aplicada al personal de esa institución podemos plantear que respecto a lo que “Realiza el maestro en su salón de Clase” con sus alumnos, en los cuales podría detonarse algún factor que generara violencia en la escuela, encontramos que:

En cuanto a propiciar un ambiente democrático e incluyente en el salón de clases, una gran mayoría de los maestros elaboran reglamento escolar con la participación de los alumnos, los alumnos que se distinguen por su buen o mal comportamiento son detectados y a veces o casi siempre se les ha etiquetado como tales, los alumnos problemáticos no se les ignora, se les atiende y la mayoría de los permisos que se requieren para el desenvolvimiento en el salón están debidamente reglamentados.

Algunos alumnos se hacen críticas y se usan apodos aún cuando no se sientan agredidos, el maestro realiza sanciones en público, aunque cuando se requiere lo realiza de manera individual en privado, las buenas conductas si son estimuladas o evidenciadas, generalmente no hay alumnos preferidos, sin embargo mas de la mitad de los alumnos manifiestan temor hacia su maestro, que podría traducirse en respeto ya que dicen que si hay demostraciones de amor, estima, simpatía hacia su maestro; el trabajo colaborativo si es promovido aunque no en su totalidad a pesar de que es uno de los elementos importantes de la RIEB.

Respecto a sus “Antecedentes Familiares” manifiestan que los niños que su familia es integrada por sus padres e hijos, la mayoría de ellos manifiesta pertenecer a una de éstas; existen algunas familias incompletas donde hay madres solteras o padres divorciados. No todos los niños reciben ayuda en casa para sus actividades escolares, encontramos muchos casos de padres preocupados por la escuela de sus hijos asistiendo a ella no solamente para recoger boletas sino participar también en los eventos que ésta promueva, aunque este

comportamiento no es posible generalizarlo ya que esta participación se conforma como un área de oportunidad.

La mayoría de los alumnos hablan con agrado de su familia y en muy pocos casos les da pena hablar de su familia, en su mayoría son apoyados con los materiales que se requieren en la escuela y en cuanto a los castigos físicos de los niños en casa se aprecia que a la mayoría los castigan si se portan mal, pero muy pocos casos muestran huellas de dichas sanciones.

La mayoría habla de buena convivencia en casa con festejos, comunicación, conocimiento de sus maestros por sus padres y sin temor por alguien de su familia y en su gran mayoría se les da pronta atención al enfermarse.

En cuanto a las muestras de comportamiento violento en la “Convivencia entre los alumnos” encontramos que si hay algunos niños que manifiestan comportamiento agresivo con sus compañeros, algunos casos hablan de conocer en su medio armas de fuego, en general su contexto no es de calificación violento, el ser pobres no ha influido en ellos para crear un sentimiento de rencor, ansiedad, malestar o traumas, por lo que casi no encontramos niños que evidencien de manera drástica o inmediata ataques de furia, pataletas o berrinches.

La convivencia en general es amigable y se ayudan entre ellos en sus actividades, casi no hay niños que se aparten o se automarginen, casi no se habla de castigos físicos en casa y respecto al lenguaje cotidiano si se utilizan palabrotas o malarrazones como parte de la cotidiano. En lo sociocultural, la gran mayoría habla de paseos, viajes, cine, como algo que si se realiza en sus familias

Problematización

Resulta de gran interés que como maestros en servicio nos propongamos la realización de un autoanálisis de nuestra labor docente y los factores que inciden de cierta manera para el desarrollo de los procesos educativos que pretendemos desarrollar desde la perspectiva de ver qué sucede con la disciplina, las normas y las reglas en el aula.

Actualmente tenemos una gran diversidad de ambientes educativos que además de diferenciarse por recursos, infraestructuras y contextos socioeconómicos, se aprecia una gran gama de posturas sociales y culturales que en cierta forma moldean los comportamientos y desempeños de los alumnos que en el aula vemos a través de valores, tradiciones, expectativas frente a la escuela, donde muchas veces son fuente de posibles conatos de conflictos y violencia de alguna manera en el aula escolar.

Todo esto provoca una gran preocupación en los docentes que aunque haya estrategias y alternativas de solución ante los conflictos en el aula, no es posible tener aspectos generalizables, pues la convivencia social escolar está determinada por muchos factores de influencia que provocan un determinado desempeño de la población escolar desde fuera y desde dentro del contexto escolar.

De ahí que en el proceso de problematización llevado a cabo en este centro educativo arroja como problemática significativa el visualizar: **Cómo contrarrestar los factores de riesgo de violencia en la escuela primaria que afectan la interacción de niños, padres y maestros?**

Como elementos importantes que conforman los ámbitos de este problema citaremos:

- El contexto escolar que contempla los factores conductuales que pueden prevenir o corregir comportamientos violentos
- La familia que desde su origen manifiesta características socioculturales que moldean y determinan el comportamiento
- El maestro y los alumnos que con sus conductas pueden ser detonantes de una acción violenta

Justificación

La atención a la Problemática planteada se justifica desde una visión del trato de conformación de ambientes de aprendizaje y de convivencia basados en el trato democrático, participativo, incluyente y provocador de identificar y promover conductas resilientes en los sujetos para hacer frente de manera vivencial a los conflictos que se tengan en su contexto, en su casa y en la escuela.

Esta problemática denota gran importancia debido a que en tiempos actuales y en la sociedad en la que nos tocó vivir se están dando de manera muy frecuente conflictos y vivencias de los individuos relacionados directamente con la violencia, por lo que es necesario atacarla desde un proceso formativo que nos lleve a todos a buscar una vida mejor basada en actividades diseñadas desde un enfoque emotivo con aplicación significativa en lo que se hace y con trascendencia en la formación educativa de los sujetos participantes.

Es importante rescatar la participación educativa de los padres, pues visualizamos como algo importante para esta propuesta el rol de la familia como el principal detonante de una formación basada en valores que nos traducirán en los sujetos personas más conscientes, dispuestas a participar desde su trinchera y con una actitud resiliente hacia la violencia que circunscribe su entorno escolar.

Fundamentación Teórica

Esta propuesta de Intervención descansa sobre el desarrollo que presentan autores que guían la conceptualización como Urie Bronfenbrenner quien a partir de su perspectiva ecológica analiza la convivencia en el aula y le puede dar sentido a la convivencia humana con significado cultural y social.

Otra postura interesante resulta la planteada por Isabel Fernández y G.N. Fisher al analizar y proponer estrategias en el campo de la intervención social contemplando aspectos de: institución, grupo, cultura y ambiente social, teniendo como propósito o visión de ir hacia la prevención de la violencia y la resolución de conflictos en la escuela detectando y atendiendo los factores detonadores de violencia.

Autoras como María Julia Vernieri y María Inés Bringiotti abordan la presencia de la violencia cotidiana en el ámbito escolar y desarrollan análisis y propuestas que lleven no solamente al escolar sino a los sujetos del contexto a desarrollar e implementar propuestas posibles de prevención e intervención.

Un aspecto importante de recuperar e incentivar para su descubrimiento y promoción de comportamientos resilientes ante conflictos y eventualidades que se presenten, es lo que

autores como Mabel Munist y otros abordan en esta perspectiva ofreciendo orientaciones de en qué consiste, cómo se promueve y orientaciones para su desarrollo.

Supuestos de Intervención

La intervención se visualiza como un área de oportunidad del docente de contribuir a la modificación de prácticas y ambientes educativos y sociales con impacto e influencia directa en los sujetos a quienes ofrecemos un servicio educativo. Para esta propuesta es preciso citar que:

- Mediante la estrategia organizativa del “Curso Taller para los Padres de familia” en un marco de motivación personal, se puede propiciar el interés de los mismos para apoyar a sus hijos a hacer un mejor frente a los factores detonadores de violencia.
- El promover espacios de debate, reflexión e información sobre la temática de la violencia en la escuela, se promoverán intercambios de posturas y experiencias que posibiliten a los sujetos a generar el desarrollo de habilidades y capacidades para ofrecer alternativas de solución, atención y prevención respecto a los comportamientos violentos en la escuela y su contexto.

Propuesta de Intervención

La Propuesta de Intervención Educativa está diseñada desde una perspectiva de trabajo colaborativo con Padres de Familia, se planteó metodológicamente como “Curso Taller” con la intención de generar una participación colectiva, democrática, incluyente, donde todos tienen voz y voto al realizar alguna crítica o al proponer alguna actividad o medida de prevención o de solución de conflictos.

Se pensó que los padres participantes aportaran por escrito algunas consideraciones respecto a las temáticas que se aborden, pero también ellos puedan llevarse aspectos concretos con aplicación directa con sus hijos como el ayudarles a organizar sus actividades cotidianas o sus tiempos y por ejemplo también los hábitos de estudio.

Propósito General

- Diseño e implementación de una Alternativa que haga frente a la Violencia en la Escuela Primaria con repercusiones en el contexto escolar y la familia de los alumnos.

La Alternativa de Solución se plantea en tres Fases o Etapas:

1. Etapa de Autovaloración como persona y Autodiagnóstico del comportamiento en mi contexto.
2. El papel de la Familia en el modelado del comportamiento del niño.
3. La escuela, mis expectativas y la vida futura de nuestros hijos

En cada una de las Fases o Etapas se plantean actividades que su fundamento está principalmente a tocar sentimientos y emociones que recuperen el hacer consciencia de los problemas e implementar acciones concretas que impacten en la vida de los sujetos con un toque de formación en valores y práctica del aspecto emotivo en sus acciones.

La Alternativa se aplicó durante los meses de mayo y junio, contemplando desde su diseño, negociación e implementación, quedando pendiente el proceso de evaluación del impacto y trascendencia que ya se está llevando a cabo.

Resultados Preliminares:

- Es trascendental e importante recuperar el papel educador de los padres de familia en aspectos de orden social como lo es el contrarrestar la violencia en la escuela. Necesario es involucrar a los padres en los procesos educativos que la escuela plantee.
- Las alternativas basadas en los aspectos afectivos y emocionales repercuten en gran medida en el comportamiento de los individuos.
- Es necesario fomentar y fortalecer comportamientos que lleven a los individuos a hacer de la convivencia un factor positivo que mejoren la vida en el contexto donde viven.
- Estrategias que tomen en cuenta recuerdos personales, valores desarrollados, aspiraciones y aspectos emocionales de los sujetos, provocan actitudes positivas y de participación ante problemas complejos como la Violencia.
- Es necesaria una formación del docente respecto a las bondades que ofrece cómo propiciar conductas Resilientes ante los problemas que enfrenta el alumno en su contexto, en su casa y en la escuela.
- La actitud del docente es trascendente en la participación de los sujetos en las actividades de la escuela, en las expectativas que se tienen de ella y la manera en cómo se trabaja y se proyecta el trabajo escolar.

Referencias

BRINGIOTTI, M.I. (2008). La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención. Lugar Editorial. Buenos Aires argentina.

FERNANDEZ, I. (2011). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea. Madrid España.

Gotzens, C. (1997). La Disciplina Escolar. El Clima emocional y control del aula. Cuadernos de Educación. Editorial Horsori, Barcelona 1997

LOUGHLIN, C.E. y J.H.Suina. (2002). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Quinta Edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid España.

MÁRQUEZ, G. et. al. (2007). La Disciplina escolar: Aportes de las teorías Psicológicas. Revista de Artes y humanidades UNICA, vol. 8, núm. 18, enero-abril, Maracaibo, Venezuela

MUNIST, M. y Otros. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C., USA

La convivencia en el aula para la educación inclusiva

Avilés Domínguez Imelda Denisse

RESUMEN

Atender a la diversidad es una tarea difícil para cualquier docente pues existen limitantes de conocimiento, o de actitud que hacen complejo trabajar con la diversidad en el aula; como docentes nos enfrentamos a contextos diversos que posibilitan o limitan el desarrollo de competencias a nuestros alumnos y ante tal situación debemos desarrollar estrategias que nos permitan desempeñar adecuadamente nuestra función. Es tarea de los docentes hacer frente a los retos a través del desarrollo de una mediación pedagógica que posibilite una práctica eficiente con una intervención oportuna.

A partir de la experiencia en mi etapa formativa en la Maestría en Educación Básica, donde he desarrollado una metodología en algunas ocasiones asertiva, en otras fallida y que me ha llevado a la reflexión para la transformación de estos contextos para lograr la plena inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, llegando a consolidar la presente propuesta de intervención denominada “La convivencia en el aula para la Inclusión Educativa”.

Resulta puntual buscar una alternativa de solución que coadyuve al docente en la mediación de los conflictos que se enfrenta en el aula para esto existen varios modelos para favorecer la armonía en los ambientes escolares. En este caso se presenta el modelo de convivencia en el aula para favorecer la educación inclusiva de nuestros alumnos.

La convivencia con los alumnos de educación especial me ha permitido observar de cerca su extraordinario potencial que ha sido limitado por situaciones de contexto, estigmas, paradigmas, etc, que solo llevan al alumno al fracaso o abandono escolar.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, convivencia, intervención.

LA CONVIVENCIA EN EL AULA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Sin duda el preocuparnos por los acontecimientos en el mundo y discutirlo en un ámbito académico, constituye una de las máximas expresiones de humanidad y de impulso a la realización humana en la construcción activa de un futuro mejor para todas y todos.

La educación en nuestro país debe garantizar la participación de todos y todas para la vida, este debe ser considerado como premisa para la generación de la estructura del sistema educativo actual, este debe permitir el avance de la sociedad hacia nuevos valores practica educativas y una nueva estructura y funcionamiento basado en la calidad, a través de métodos que primicien el conocimiento, la naturaleza y la forma en que la sociedad lo produce y lo apropia.

Se deben considera especialmente a los grupos más vulnerables, lo cual es responsabilidad de todos los actores educativos involucrados en el acceso a la educación, los cuales deben motivar la transformación estructural para que la educación inclusiva sea un espacio de socialización y construcción del conocimiento respetando en todo momento a la diversidad.

El siguiente estudio da cuenta de la realidad socio educativa que se presenta en una primaria ubicada en el estado de Chihuahua al suroeste de la ciudad en una zona urbano marginal, en el se ofrece un protocolo teórico metodológico a manera de proyecto de intervención para incidir en este contexto especifico. Dentro del proyecto de intervención se incluyen aspectos relacionados con la inclusión educativa y el proceso que se vive al interior del centro con la etapa de transición de un enfoque tradicionalista a la adopción de un esquema inclusivo.

Para la elaboración de la propuesta para esta institución se inicio con un diagnostico de la situación que aborda el contexto que rodea a la escuela y a las familias.

Para la concreción de la propuesta se realizó una revisión teórica holística de la educación, en un primer plano se analizó el panorama internacional de la educación en donde se aborda el actual plan y programa con una correlación de los aportes internacionales que desembocan en una respuesta política y presupuestal por parte del gobierno. Con este referente teórico se pudo realizar una evaluación de los aspectos técnico pedagógico de la institución.

En este trabajo encontraremos un informe de diagnóstico que se realizó en una escuela primaria con el propósito de identificar las barreras existentes para la inclusión educativa.

En un segundo apartado encontraremos la descripción del contexto escolar y de las relaciones que se desenvuelven en este entorno donde se realizó la investigación.

Después del análisis de esta realidad pasamos a la problematización en donde se ordenan las barreras para la inclusión, para pasar así a los supuestos de intervención mismos que nos llevan a los propósitos de la intervención los cuales están dirigidos principalmente a los alumnos con NEE. Finalmente se presenta el diseño de la intervención con algunos ejemplos de estrategias y el avance de su aplicación.

DIAGNÓSTICO

La escuela se ubica en un contexto urbano marginal, el cual ciertamente está dentro de la mancha urbana sin embargo, se observan alumnos en situación de pobreza extrema, carentes de servicios públicos y con necesidades básicas no cubiertas. Esto representa un reto como docente, pues es imposible ser ajeno o mostrar apatía ante tal escenario; como profesores nos planteamos propósitos a lograr en el niño en determinado periodo de tiempo, se llama a los padres buscando un compromiso con el aprendizaje de su hijo, y en ocasiones se presiona al niño para el logro de los aprendizajes esperados, pero ¿Cómo podrá ser esto posible cuando el niño ni siquiera tiene la alimentación adecuada?, su

estatura y peso se ubican por debajo de los estándares, o sus padres trabajan la mayor parte del día para llevar sustento a casa y no pueden apoyar en las tareas de sus hijos. En el documento “niñas y niños en un mundo urbano” (2012) elaborado por la UNICEF dentro de las recomendaciones clave nos dice que debemos comprender mejor la magnitud y la naturaleza de la pobreza y exclusión que afectan a los niños y niñas en zonas urbanas.

Esta escuela primaria lleva por nombre “Esfuerzo Compartido” la cual se sitúa en una colonia al suroeste de la ciudad, en un contexto social y económico medio bajo. Con base en las encuestas aplicadas con los padres de familia se encontró que la mayoría de las familias son nucleares, seguida de las mono parentales y finalmente encontramos las familias extensas. Los padres que son proveedores de las familias desempeñan diversas actividades económicas como herrería, carpintería, panadería las encuestas también arrojaron que un gran número de padres son empleados de alguna empresa. Del total de encuestas recibidas se obtuvo que el nivel máximo de estudios de los padres es primaria y secundaria. es difícil lograr su apoyo pues las jornadas de trabajo son por turnos de 8 a 14 horas diarias y están ausentes la mayor parte de día y en ocasiones hasta de la noche de la casa, hay poca convivencia con los hijos además de que los periodos de convivencia son cortos y de baja calidad ya que los padres dan prioridad a cubrir las necesidades fisiológicas de los pequeños; considerando la pirámide de las necesidades básicas de Maslow (1943) expresaríamos que estas familias se ubican en el primer nivel que corresponde a la satisfacción de las necesidades más básicas como alimentación, vestido, etc.

Al interior de la primaria, me corresponde brindar apoyo a los grados de 1º, 2º y 3º, en los cuales se sitúan 21 alumnos que son atendidos por la USAER porque presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a: discapacidad física o intelectual, problema de aprendizaje o a una aptitud sobresaliente.

Los niños que se ubican en esta primaria y que presentan NEE asociados a discapacidad, problema de aprendizaje o algún trastorno tienen algunas

coincidencias como: procedentes de contextos económicos bajos, familias disfuncionales o semiintegradas, falta de apoyo por parte de los padres, marginación social, etc. Dentro de las observaciones realizadas al interior de las aulas se encontró que los niños con problemas de conducta o que presentan NEE son excluidos y sus derechos se ven violentados tanto por el docente como por los alumnos, ya que no reciben los apoyos específicos de acuerdo a su ritmo y estilo de trabajo para que pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

PROBLEMATIZACIÓN

Con la realización del diagnóstico en la primaria en un Esfuerzo Compartido, se logro identificar algunas problemáticas y que tienen que ver con la limitante del contexto para ofrecer a los alumnos un espacio inclusivo. Dentro de las principales problemáticas encontradas destacan las siguientes: Desconocimiento de los niños de lo que es la inclusión, actitudes de discriminación hacia las diferencias alumnos con baja autoestima, fracaso escolar y abandono, bajas expectativas de los alumnos. falta apoyo y asesoramiento a los docentes sobre lo que es la inclusión educativa, los métodos de enseñanza están centrados en el curriculum y en las estrategias metodológicas del maestro de grupo y no del alumno, el plan de estudios y el programa no son accesibles para todos los alumnos, pues no se hacen las adecuaciones pertinentes a los contenidos, se atiende a la heterogeneidad con resultados estandarizados, existen actitudes negativas de los maestros hacia la diversidad y la inclusión, poco trabajo colaborativo entre los docentes y poca integración de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

SUPUESTOS DE INTERVENCIÓN

- El aprovechamiento de los alumnos con NEE se favorece a través de un aula inclusiva.
- Podemos lograr una mejora en la convivencia a través de estrategias de respeto una aceptación a la diversidad.
- Una adecuada convivencia en el aula propicia la inclusión.

- La inclusión favorece las relaciones y establecimiento de vínculos en los alumnos e impacta en el aprendizaje.

PROPÓSITOS

- Favorecer el aprovechamiento de los alumnos con NEE a través de un aula inclusiva de la escuela primaria esfuerzo compartido
- Poner énfasis en los niños que presentan alto grado de marginación y exclusión escolar.
- Adoptar un protocolo teórico-metodológico para brindar herramientas a los docentes para que puedan ser agentes de cambio en la educación regular.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Hablar de educación inclusiva significa atender a la diversidad de nuestros grupos respetando la individualidad de cada alumno, satisfaciendo las necesidades educativas, reduciendo esa brecha de desigualdad de la que son víctimas algunos de los niños, por ejemplo los de campo donde por la situación geográfica en la que se ubican se hace más difícil abatir estas desigualdades. Se requiere de una sociedad y un gobierno que de cabida plena a las personas sin importar las diferencias, es necesario que las oportunidades lleguen a todos los sectores para poder brindar las mismas oportunidades sin importar donde se ubiquen.

Sin duda como docentes es imprescindible el desarrollo de estrategias que permitan espacios inclusivos dentro del aula pues una simple reforma o el diseño de políticas públicas no son suficientes por si solas, se requiere de la transformación de fondo que inicia desde el desarrollo de competencias docentes para atender a la diversidad en el marco de la inclusión.

Los maestros debemos procurar brindar apoyo lo mas individualizado posible, buscando que la intervención docente este en función del grado de dificultad de cada alumno, es decir, debemos atender a la diversidad que hay en nuestro grupo

para poder potencializar además de los aprendizajes, o las interacciones tanto alumno-maestro como alumno-alumno, para que al compartir situaciones similares de aprendizaje pueda darse un enriquecimiento de informaciones, opiniones, estrategias y vivencias que favorezcan la inclusión de todos los alumnos.

Las intenciones fundamentales desde las que se construye la metodología desarrollada fueron tres: a) mejorar la convivencia en el aula como estrategia para favorecer el aprovechamiento de los alumnos con NEE; b) poner en marcha las propuestas de cambio en el contexto para propiciar la inclusión, y c) asegurar la transferencia de las propuestas a los aprendizajes de los niños y los docentes.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

No basta con decir o llamar a un aula inclusiva para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella. Todos los alumnos tienen que sentir que son bienvenidos y partícipes del grupo. Además, es característico que el clima de clase sea de confianza, en donde los alumnos se sientan seguros para preguntar cuando no sepan algo, tengan dudas, que les permita percibir los errores como parte de su proceso de aprendizaje y oportunidades para mejorar.

Un elemento presente en la propuesta de intervención, es el principio pedagógico número ocho incluido el Programa de Educación Básica 2011 el cual hace referencia a favorecer la inclusión para atender a la diversidad, este principio nos dice que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Además este principio nos dice que como docentes debemos promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse

como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Esto también implica el desarrollo de estrategias para eliminar las barreras para el aprendizaje de los alumnos con alguna discapacidad para poder promover y ampliarse en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en si mismos, ayudando a combatir actitudes de discriminación.

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención se llevara a cabo en dos momentos: el primero consiste en la aplicación de estrategias diseñadas, las cuales se desarrollaran con los alumnos de 2º, se propone que sea durante el periodo que comprende el V bimestre del ciclo escolar 2011-2012. Dentro de la ejecución de estas estrategias se implementa la evaluación, es decir, al finalizar cada actividad se contara con una evidencia que dará cuenta del resultado obtenido con la actividad, cabe mencionar que estos serán de carácter cualitativo. Los instrumentos que se utilizaran para la evaluación serán: registros de diario, clases videograbadas, evidencias de trabajo de los alumnos y listas de cotejo.

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS

Es preciso puntualizar que no se puede pasar a la educación inclusiva de un día para otro, para esto se requiere de una transformación paulatina y progresiva que se fundamenten en principios y objetivos claramente definidos y orientados al desarrollo de espacios inclusivos para mejorar la convivencia, para superar los obstáculos es necesaria la implementación de una serie de acciones encaminadas a reducir las barreras que pueden obstaculizar la educación inclusiva. La transformación requiere de una redefinición y una direccionalidad precisa para cerrar los caminos que conduzcan a la exclusión social.

La inclusión en el ámbito educativo requiere de un cambio en las actitudes y valores principalmente del profesorado, reconocer los derechos del alumnado a una escuela abierta y de calidad, basada en la diversidad y tendiente a mejorar la calidad de vida de quienes la conforman, supone un cambio en la práctica

docente, implica por un lado dejar la sobre simplificación de las practicas educativas y por otro la mejora de todos sus alumnos desde un proyecto curricular que responda a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Debe observarse como la extensión de una larga tradición de educación global y comunitaria. (Booth, en Dyson, 2001).

La transformación de estos espacios demanda recursos humanos, financieros y arquitectónicos, para la intervención es necesario considerar en primer plano los recurso con que ya se cuenta para favorecer la puesta en práctica del modelo de intervención en cuestión, para esto se requiere del establecimiento de relaciones de cooperación entre los participantes para el adecuado desarrollo.

Pearpoint y Forest (1992), describen los valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: pertenencia, aceptación y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la consideración del profesorado y de los padres como una comunidad de aprendizaje.

Las estrategias que se aplicaran se basan en el propósito de crear una cultura de educación inclusiva dentro de las aulas, las cuales se rigen en los siguientes principios: Aceptación y respeto a la diversidad, Educación basada en el éxito, Educación multicultural, Concepción constructivista del aprendizaje, Curriculum flexible e integral, Agrupación flexible y multiedad, Enseñanza multinivel, Aprendizaje cooperativo, Educación de la tolerancia y la responsabilidad, Desarrollo de la amistad y los vínculos sociales, Colaboración entre los profesores y los profesores y alumnos, Comunidades de aprendizaje, Tutorías entre alumnos.

AVANCES Y CONCLUSIONES

Se da inicio con el trabajo en el grupo de 2º con la aplicación de estas estrategias se ha partidario en el camino de la sensibilización de la inclusión al interior de las aulas, con ello se inicia un proceso de gestación de nueva cultura pues a través de la aplicación de estas estrategias se ha logrado que los alumnos

empiecen a familiarizarse con el termino y además empiezan a reconocer que todos somos diferentes, con virtudes y defectos y que estas diferencias no son blanco de burlas ni faltas de respeto. Par promover el desarrollo de los contextos inclusivos en el aula es necesario el desarrollo de más estrategias pues el tratamiento educativo se deriva del trabajo diario y permanente, los niños inician pero es necesario continuar para reafirmar los aprendizajes adquiridos con estas estrategias. Además para un mejor resultado es necesario llevarlas a todos los grados y grupos.

Pero para promover un desarrollo óptimo de todos los alumnos, se propone la creación de entornos inclusivos en los que la existencia pueda desenvolverse sin barreras de ningún tipo y en las mejores condiciones para todos.

REFERENTES:

Crear un mundo apropiado para la infancia (2010), Sesión especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la infancia

Compromisos básicos para la infancia de la acción humanitaria(2010), Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad realizada en 1994 en Salamanca, España

Consejo de Especialistas para la Educación, Los retos de México en el futuro de la educación, México, SEP, 2006.

De la educación especial a la educación inclusiva (2010), JUÁREZ José Manuel, NÚÑEZ Sonia Combon,i, SALINAS Fely Garnique Castro

La Convención interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Centro Internacional de Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008

Progreso para la infancia (2010), Fondo de la Naciones Unidas Para la Infancia, United, National Education Scientific Cultural Organization , Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, 2009, Santiago Chile 2011.

Porcayo Mejia Esther

Lic. En Educación Preescolar

Unidada 17 A

porcayoesther@hotmail.com

1.- Contexto Problematizador

1.1. Antecedentes Políticos Educativos

1.1.1. Política Internacional de los derechos humanos

1.1.2. Los derechos humanos en el ámbito Nacional

1.2.1. La reforma educativa de la Educación Básica

1.2.2 La reforma Educativa en el Nivel preescolar

2.-Problematización y Fundamentación

2.1. Descripción de la problemática donde se desarrolla la propuesta

2.2 Referentes conceptuales para la atención del problema

2.3 Planteamiento de la problemática

3.- Diseño de la intervención

3.1. Problemáticas encontradas en la práctica educativa preescolar sobre los derechos humanos

3.2Curso sobre Derechos Humanos para docentes del nivel preescolar

3.3 Propósitos de la propuesta educativa

3.4 Metodología que se propone para la intervención Pedagógica

3.4.1 Los sujetos participantes en la propuesta

3.4.2 Caracterización del contexto

3.4.3 Estrategias para la propuesta

3.4.3.1 Campo Formativos que se abordan en la propuesta

3.4.3.2 Propuesta de intervención para docentes del nivel preescolar sobre derechos Humanos

3.4.3.3 Los instrumentos de la evaluación de la propuesta

1.-CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

1.1. Antecedentes Políticos Educativos

En el mundo actual las personas vivimos en ambientes cargados de mucha violencia, en constantes de crisis económicas y de valores, el ser humano trata de buscar soluciones y naturalmente plantea que la educación como una posibilidad de desarrollo humano y social.

La educación tiene una gran importancia debido a que a través de esta se puede incidir en la solución de los problemas, es por ello que cada día se tiene mayor conciencia de su significado y de las necesidades educativas, a diario se escuchan noticias y debates sobre el estado que ésta guarda.

Para los hombres y las mujeres las exigencias de educación son cada vez más altas, debido a que los parámetros para formarse y participar en la sociedad, resolver problemas e incorporarse al mercado laboral, demandan hoy mayor complejidad.

Tratando de encontrar mejores propuestas en materia de educación países del mundo, han realizado acuerdos importantes. En 1990, en Jomtien, Tailandia, se acordó celebrar la Conferencia Mundial de la Educación para Todos: con el objetivo de satisfacer las necesidades de enseñanza básica.

El objetivo 1 plantea: extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los grupos más vulnerables y desfavorecidos. Conferencia Mundial sobre la ATP, (1990)

En 1996 la UNESCO, publica un informe sobre la educación para el siglo XXI, en éste se propone tener en cuenta las competencias más allá de la educación inicial, lo que permitiría que también las competencias adquiridas en la vida fueran reconocidas, por las empresas y por el sistema educativo.

Más tarde en el año 2000, se desarrollo en Dakar la Evaluación de Educación Para Todos, en esta se hizo un análisis sobre el estado que guardaba al educación básica y se abordan los desafíos del siglo XXI, concentrando la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas de la educación.

De este se deriva la realización del Foro Mundial de la Educación, este foro establece un Marco de Acción que se concentra en los problemas más importantes que afrontaría la educación durante la primera década del siglo XXI. Y solicita a los países participantes que para el año 2002, elaboraran planes de acción nacionales o afianzaran los ya existentes

En México también se han emprendido movimientos y a raíz de diversos debates nacionales e internacionales acerca del estado que guarda la educación en nuestro país, derivado de estos se inició una transformación y reorganización del Sistema Educativo Nacional a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa en 1992, lo que da origen a reformas encaminadas para mejorar e innovar las prácticas educativas, las propuestas pedagógicas y mejorar la gestión educativa.

Más tarde se suscribe en el año 2002 el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, este tiene como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en el que se inicia el Siglo XXI.

En el año de 2008, se firmó el Acuerdo por la Alianza para la Calidad de la Educación, en que se establece llevar a cabo una reforma educativa para los tres niveles de la educación básica. En este establecieron también compromisos para la profesionalización de los docentes y las autoridades educativas y evaluar para mejorar” (Plan educativo 2011)

Al mismo tiempo la Secretaría de Educación Pública de nuestro país, establece el Programa Sectorial de Educación (2007 -2012) uno de estos es el de:

Elevar la Calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel del logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mejor bienestar y contribuyan al desarrollo social. p.11

1.1.2 La Reforma Integral de la Educación Básica

Señalado ya en los párrafos anteriores, varios han sido los esfuerzos que han realizado en nuestro país, sin embargo aún estamos lejos de proporcionar una educación pública que permita a la mayoría de los ciudadanos un desarrollo para enfrentarse de manera competente en cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelve y alcanzar el bienestar social a que tienen derecho todas las personas.

Atendiendo a las recomendaciones en el año 2000, se propone: la Reforma Integral de la Educación Básica. (RIEB), esta es una Política Pública Educativa que impulsa la formación integral

de todos los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, tiene por objetivo el favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de los aprendizajes esperados y el establecimiento de Estándares Curriculares de desempeño y Gestión.

Para llevar a cabo dicha reformas se establecen ejes para su implementación, uno de ellos es la renovación curricular en las aulas, su línea fundamental es transformar la gestión escolar y la identificación de los logros y cambios para satisfacer las necesidades de los niños.

Esta reforma se inicia en 2004, con la implementación del Programa Educativo Preescolar 2004, seguido por el Programa de Educación Secundaria en 2006 y finalmente con Programa de Educación Primaria en 2009. Un aspecto muy relevante es la necesidad de la articulación de los tres niveles, para favorecer el desarrollo de competencias a lo largo de toda la Educación Básica

Finalmente en (2011), de plantea el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, en este documento se definen las competencias para la vida , el perfil de egreso al termino de la educación básica , los estándares curriculares, y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. Este plan propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la comunidad del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global que consideran al ser humano y al ser universal.

1.1.3 La Reforma en Educación Preescolar

En el nivel preescolar es precisamente en donde se inicia ésta reforma en el año 2004, en éste se hacen una reforma legal al Artículo Tercero Constitucional, en donde se adicionó la Educación Preescolar y se establece en este su obligatoriedad , esta política educativa se propone a partir del gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, la reforma se publicó el 12 de noviembre del 2002 en el Diario Oficial de la Federación. A raíz de esto la educación preescolar se torno obligatoria en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. Actualmente la educación preescolar se ofrece en tres modalidades:

- General: servicio educativo ofrecido por la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares en el medios rural y urbano.
- Indígena: es impartida por la SEP, a través de la dirección general de educación indígena. Cursos comunitarios: servicios para las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar. Es impartida por

jóvenes egresados de secundaria que son formados como instructores comunitarios. Este servicio depende del CONAFE, Organismo descentralizado de la SEP.

Para precisar un poco más sobre el estado que guarda la educación en nuestro país señalo el estado es necesario puntualizar lo siguiente, la educación es considerada un derecho fundamental, reconocido en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en este documento es declarada gratuita. Tiene como marco legal de referencia, en primer lugar al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (1993) en esta última precisa las atribuciones que le corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación.

Dicha Ley establece que el nivel educativo preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forman parte de la educación básica, que en conjunto abarca un periodo de doce años de escolaridad (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria).

Se exalta de manera especial su gratuidad y dispone que sea obligatoria y por mandato constitucional, ningún niño o niña debe estar fuera de la escuela. Es obligación de la Federación, las entidades federativas y los municipios garantizar los servicios requeridos.

En toda la educación básica los planes y programas educativos, con la finalidad de exista equidad en la educación y todos los conocimientos sean iguales para todos.

La Educación Preescolar que se imparte en la república mexicana se rige actualmente por el Plan Educativo 2011 PE. (2011) y el Programa de Educativo Preescolar 2004 PEP (2004).

La educación preescolar desempeña una función muy importante en el desarrollo integral de los niños, este nivel educativo debe promover el desarrollo de competencias afectivas sociales, pensamiento matemático, apreciación artista, conocimiento de su entorno y el desarrollo físico.

Esta educación se torna más importante para aquellos niños que viven en situaciones económicas, difíciles padecen alguna discapacidad o tiene poca oportunidad de relación con sus padres. (PEP 15 -16).

Para atender a este nivel la reforma propone el Programa Educativo Preescolar 2004 (PEP 2004) y actualmente se ha planeado el Plan de Estudios 2011Guía para la educadora (PE 2011), estos dos documentos están fundamentados en estudios e investigaciones realizados a finales del siglo pasado por la pedagogía y psicología, los que dado pie a nuevos enfoques, que han demostrado

que el niño establece su personalidad a la edad de tres y cuarto años y que además aseveran que una integración de los niños a la educación preescolar le permitirá conocer sus primeras experiencias socializadoras.

La implementación de la reforma ha implicado que las docentes ampliemos el conocimiento de las características del niño preescolar, descubrir su potencial y reconocer, entonces que la educación preescolar tiene que ser un espacio lleno de oportunidades de aprendizajes significativos para el niño.

Lo anterior compromete a cambiar la concepción que se tiene de las docentes y adquirir competencias profesionales que permitan desempeñar una intervención docente acorde con las exigencias del niño actual.

Las nuevas concepciones sobre la Educación Preescolar que son tomados en cuenta en el PEP 2004. Y el PE 2011, en éste propone un enfoque centrado en competencias, el que se centra en el desarrollo de competencias básicas, se le conoce también con el nombre de “pedagogía de la integración” (Roegiers, 2000).

1.2 Política Internacional de los Derechos Humanos

Así como la educación se ha sido importante para el desarrollo social humano, la educación en derechos humanos es también relevante en el desarrollo de las personas, ésta contribuye a una convivencia social más respetuosa de la dignidad y del respeto de los derechos humanos de las personas.

Dentro del contexto internacional existen acuerdos tratados y leyes sobre los derechos humanos donde la educación se reconoce como un Derecho Humano fundamental y como una obligación de los Estados el proporcionar Educación en derechos Humanos a todas las personas.

A lo largo de varias décadas, la comunidad internacional ha experimentado una expansión, un sin número de cambios y acontecimientos que ha denigrado la dignidad humana uno de estos fue la Segunda Guerra Mundial, Esto impulsó la realización de un foro mundial, donde se consolida la idea de lo que hoy se conoce por Derechos Humanos.

Desde este tiempo, el conocimiento y respeto de los derechos ha sido ejes de política internacional, una de estas ha sido el conocimiento y la practicas de los derechos humanos una manera de lograr esto es a través de la educación en derechos humanos.

Éstas han sido respaldadas en varios países a través de Organismos como la Organización para las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF)

También se han creado instrumentos para proteger estos derechos, en beneficio de todas las personas, y que promueven dicha educación, los más sobresalientes en la materia son la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1948, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (1981), La Convención internacional de los Derechos del Niño (1989), la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas y los Niños y jóvenes (2000), el Pacto Internacional de los derechos Económicos, Sociales y Culturales , La Convención Internacional Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial y La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación de la Mujer .

Tratados como: La Convención internacional de los Derechos del Niño en el (artículo, 26) El Convenio Internacional de los Derechos Civiles y Económicos y la Convención de los Derechos del Niño (artículo, 28) en común acuerdo de estos tratados en documento de la asamblea general de las Naciones Unidas (1997) se puede definir a la educación en derechos humanos como:

El entrenamiento, diseminación, e información de los esfuerzos destinados a construir una cultura universal de respeto por medio de la propagación de conocimientos y habilidades para modelar actitudes.p.8-9 13

1.2 .1 Los Derechos Humanos en el ámbito Nacional

México, a lo largo de la historia ha buscado mecanismos para alcanzar el anhelado ideal, del respeto de los derechos humanos. Los diferentes gobiernos que surgieron a lo largo de la posrevolución se destacaron por ir creciendo en la búsqueda de mayor democracia social y política, este cimiento fue gradual, acontecimientos como el movimiento del 68, sirvieron para revalorizar la dignidad humana y los valores fundamentales, como la libertad, la paz, la seguridad, y la justicia, en que se basan los derechos humanos.

A pesar de que nuestro país ha tenido avances en el respeto de los derechos humanos a través de la implementación de políticas, la creación de organismos de protección como la Comisiones Nacional y Estatales de los derechos humanos, El Instituto Nacional de las Mujeres, La Comisión Nacional Contra la Discriminación, Las Procuradurías en la Defensa de Menor entre otros, y el de

trabajo de organizaciones civiles y movimientos por la lucha en defensa de estos. En México viven acontecimientos verdaderamente aberrantes sobre la violación de estos.

Unos de los problemas de mayor importancia que presentan en la actualidad son: la inseguridad, la violencia extrema, el secuestro, los asesinatos y el narcotráfico, la inequidad de educación para todos los mexicanos, todos éstos tipos de violaciones se viven a diario en todos los estados de la república mexicana, dentro de esta violencia es indudable que se ejercen violaciones a los derechos humanos.

La educación en derechos humanos constituye un desafío ineludible para los docentes en México y de manda una reflexión profunda del sentido que la educación adquiere en la sociedad del conocimiento en el mundo globalizado y de afirmación de identidades. Es un desafío ético político porque apunta a la formación del sujeto de derecho que deviene en y por los intercambios sociales en los que participa y se plantea influir en una transformación social.

2.- PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

2.1. Descripción de la problemática donde se desarrolla la propuesta

La educación preescolar es un servicio educativo en donde se atienden niños y niñas en edad de entre tres y seis años , en ella se formaliza la enseñanza , en esta etapa que se establecen las bases del desarrollo de la personalidad y de los aprendizajes de la vida futura de los niños.

El proceso educativo debe propiciar el desarrollo de competencias intelectuales afectivas y sociales que preparan a los niños para la etapa de desarrollo siguiente de su vida escolar y social.

En el estado de Morelos según datos del IEBEM (2011) se atienden 71 mil 988 niños y niñas cursan estudios en el nivel preescolar. Actualmente el servicio es atendido por Profesoras y Licenciadas en de educación preescolar.

Dentro de la práctica educativa durante de treinta años, he tenido la oportunidad desempeñar distintas funciones en el servicio educativo, inicialmente como Educadora frente a grupo, Educadora Encargada de Dirección , Directora de Jardín de Niños y Asesora Técnica Pedagógica en el Departamento de Investigación Proyectos Educativos y Asesora Estatal de Educación Preescolar para Profesoras de Educación Especial. A través de ésta he observado que el tema de la Educación en Derechos Humanos, ha formado parte de los contenidos educativos en los tres niveles de educación básica.

Estos contenidos han sido propuestos a través de los planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación, han tenido el propósito de fomentar los valores, el respeto a la

diversidad social y cultural, respeto a la dignidad humana, la equidad de género el conocimiento y práctica de los derechos humanos. Algunos de estos son el programa Escuela Segura, Programa Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, Programa de Equidad de Género y el Programa Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica.

Así mismo en el año 2006, el Instituto de la Educación Básica en el estado de Morelos. (IEBEM) puso en marcha el Programa Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica. Este programa tiene como objetivo promover una Cultura del conocimiento y respeto de los Derechos Humanos, las líneas de acción de este programa son las de capacitación, disminución y promoción de los derechos humanos para los docentes de los tres niveles educativos.

En este mismo año la Secretaría de Educación Pública, también propone en el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica, una intervención pedagógica en la que se dé un encuentro entre docentes y alumnos, que trate la formación de un sujeto moral, con derechos y responsabilidades; sujeto empoderado que haga valer sus derechos y los derechos de los otros; un ser crítico, capaz de hacer propuestas que contribuyan a erradicar las injusticias imperantes, de hacer vigente los derechos humanos.

A pesar de que el tema de los derechos humanos está vigente en los programas educativos de toda la Educación Básica, en el nivel educativo preescolar su abordaje es poco frecuente y cuando es abordado, la intervención docente se limita en muchos casos, solo a lo informativo de los contenidos y no a lo formativo.

Pocas veces se observa que se desarrollen situaciones didácticas que hagan reflexionar y vivir los valores, generalmente éstas son carentes de dialogo y comunicación, se desarrollan en interacciones rígida y en ocasiones autoritarias. Los contenidos se abordan solo para memorizar o recordar fechas conmemorativas como por ejemplo el aniversario de la creación la Convención Internacional de los Derechos humanos, o para conmemorar la creación de las naciones Unidas y no como desarrollo de competencias del campo formativo de Identidad Personal y Social, como se propone el PEP.

Otro agente socializador del conocimiento de los derechos humanos es la familia como base de las sociedades es la primera que proporciona hábitos de comportamiento que los niños aprenden desde su nacimiento y más adelante en la escuela continúan con su aprendizaje.

Sin embargo cada día los niños en esta edad pasan más tiempo solos o al cuidado de otras personas debido a que las dinámicas familiares han cambiado, las madres salen a trabajar, existe mayor presencia de familias reducidas las familias, cada vez cobran mayor presencia los niños y

niñas menores de edad que viven y trabajan en las calles, algunos de ellos indígenas y por lo tanto este aspecto del desarrollo del niños es en ocasiones poco favorecido por las familias.

La educación en derechos humanos es importante en los primeros años de la vida del niño, en ésta etapa es cuando existe mayor posibilidad de formar espíritus tolerantes y respetuosos; después de la familia, es la escuela la formadora de ciudadanos.

Sin embargo cuando los niños no reciben la atención y protección adecuada están en mayor riesgo de enfrentan situaciones de violencia, estas tiene consecuencias funestas para ellos y la sociedad. Cuando los niños sufren de situaciones violentas se les limita la capacidad de desarrollo de la seguridad en sí mismos, de la confianza y la capacidad de convivencia e interrelación con otros.

Ante el panorama poco favorecedor de los niños las docentes, requerimos de capacitación, como uno de los medios más efectivos para prevenir las violaciones de derechos humanos, sobre todo cuando nos habituamos a escuchar cotidianamente acerca de determinados temas cuando los vamos “digiriendo” y los vamos haciendo vida. Es necesario que la escuela retome su papel como formadora de seres humanos respetuoso de los derechos.

2.2 Referentes conceptuales para la atención del problema

Para el desarrollo de este trabajo necesario dar una definición de los derechos humanos. Veamos entonces como se define el término derechos humanos.

El concepto de derechos humanos se ha estudiados por académico y tratadistas que han dejado claro que se puede analizar desde diferentes puntos de vista según se ponga énfasis en la concepción filosófica, política y jurídica.

Para poder mencionar la definición sobre derechos humanos he realizado una revisión de varias fuentes bibliográficas, y he constatado que existen múltiples definiciones sobre derechos humanos, tal como se puede observar un las siguientes citas textuales que presentó a continuación

Truyol y Sierra afirman que: derechos fundamentales son aquellos que el hombre posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad; derechos que le son inherentes y que lejos de nacer de una concesión de la sociedad política, han de ser por ésta protegidos y garantizados. (Truyol y Sierra. 1984. p. 8)

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos los define como aquellos: derechos inherentes a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir como ser humano. En su aspecto positivo son los que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los que se recogen

en los pactos, los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por México (Quintana 1998. p. 23)

En el diccionario Jurídico del Instituto Mexicano de investigaciones jurídicas los considera como: el conjunto de facultades, prerrogativas, libertades y pretensiones de carácter civil, político, social y cultural, incluidos los recursos de garantía de todas ellas, que se reconocen al humano considerado individual y colectivamente (Quintana 1998 p. 23)

La asamblea General de las Naciones Unidas (16 de mayo 2011).Preámbulo Internacional de los derechos sociales y civiles define como: “facultades atributos Que le son reconocidas a todos y cada uno de los seres humanos, sin distinción en la medida que estos derechos derivan de la dignidad propia de la persona humana”P.1

Retomando las citas textuales expuestas anteriormente considero que: los derechos humanos son un conjunto de leyes prerrogativas y facultades que poseen el ser humanos sin condición alguna, su finalidad es la protección satisfacción de las necesidades, deseos intereses primordiales como: de salud, alimentación, educación, alimentación, participación en la elaboración de las políticas etc. de manera individual o grupal, que su conjunto garanticen una mejor calidad de vida basada en la dignidad, libertad, la igualdad y la paz.

Los derechos humanos tienen características esenciales, como las siguientes: expresan el consenso de todos los pueblos del mundo: todas las personas, por el sólo hecho de ser humanos, tienen los mismos derechos.

Son universales, porque se extienden a todo ser humano, cualquiera sea su nacionalidad, etnia, sexo, clase social o edad, un derecho que no se cumple para todos no es un derecho, sino un privilegio. Son exigibles, porque pertenecen a las personas de modo que no son concedidos por los gobiernos y todos podemos demandar su cumplimiento.

Las niñas, niños y adolescentes tienen todos los derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los pactos internacionales, más algunos derechos adicionales.

Tienen estos derechos adicionales porque son seres todavía en proceso de desarrollo, que necesitan medidas de atención y protecciones especiales. Entre ellos están, por ejemplo, el derecho a no ser separados de sus padres o el derecho a un sistema de justicia penal distinto del de los adultos y orientado a la reintegración social y familiar.

Los derechos de los niños están plasmados específicamente en un instrumento llamado convención de los derechos de los niños, adoptada por Organización de las Naciones Unidas., en el año de 1989.Ésta declaración, además de proclamar los derechos de los niños insta a los

padres, a los adultos las organizaciones e instituciones a que reconozcan estos derechos y luchen por su obediencia.

Ahora veamos que se entiende por Educación en Derechos Humanos.

La educación es un derecho fundamental que siempre ha estado encaminada a la formación de los seres humanos en diferentes tiempos y sociedades sin embargo estos derechos no son todavía una manera de vivir, según: Montes y Sabugal. (2007) afirman que:

Para que se ejerzan los derechos humanos es necesario que se conozcan mediante la creación de una cultura de respeto de los derechos humanos por dos caminos: informando al adulto para que pueda hacer valer sus derechos y no viole los de los demás, sobre todo los de las niñas y los niños quienes no siempre pueden exigirlos; concientizar a la persona desde el jardín de niños hasta la universidad de la práctica y ejercicio libre de los derechos humanos. (p.31)

El Jardín de Niños es un agente muy importante que debe contribuir a disminuir las desigualdades y debe propiciar el conocimiento y desarrollo de una cultura del respeto de los derechos humanos, la educación preescolar no está exenta de esta obligación. En la propuesta educativa de este nivel se plantea en su contenido curricular el abordaje de los derechos humanos, principalmente en el Campo Formativo Identidad Personal y Social.

La propuesta preescolar actual está enmarcada en la perspectiva social cultural del aprendizaje que considera al desarrollo como el producto social y educativo. Es decir el resultado de las interacciones que se establecen entre las personas y los contextos determinados.

Díaz, F (2005) Retomando a Vigosky creador la teoría sociocultural, nos plantea una psicología basada en la actividad. Entiende la actividad del ser humano como un proceso de transformación del medio físico, social y cultural y del propio sujeto a través del uso de herramientas, y esas herramientas son dadas por la cultura y por el constante intercambio del sujeto con su entorno cultural.

Desde el punto de vista podemos afirmar que:

La perspectiva sociocultural del aprendizaje ésta insertada en la concepción constructivista del desarrollo humano., en esta concepción se plantea una estrecha relación entre la actividad del sujeto y su desarrollo, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del sujeto a partir de experiencias de aprendizaje, en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía (sep. 1999, p.28)

Los agentes sociales son la familia y el lenguaje, la familia juega un papel muy importante en la socialización del niño es ella quien le abre la puerta de la sociedad, con el aprendizaje de la lengua

materna afirma su capacidad interior que le permite tomar conciencia de sí mismo y apropiarse poco a poco del mundo externo.

Los referentes didácticos que se plantean en las competencias son los siguientes: el constructivismo como expresión pedagógica, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en casos. En el (Programa de Educación Preescolar (2004). Se define por competencia:

Al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos determinados. (p.22).

En este programa se plantean propósitos fundamentales que definen en conjunto, la misión de la educación en educación preescolar y expresan los logros que se espera que tengan los niños y las niñas que la cursan y son la base para definir las competencias a favorecer mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, son guía para el trabajo pedagógico y se favorecen mediante las situaciones didácticas.

La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen las competencias de cada campo formativo, sin embargo en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no se pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos se irán favoreciendo de manera interrelacionada, ello depende del clima educativo que se genere en el aula y la escuela.

Para el logro de los propósitos es importante generar un ambiente propicio con acciones congruentes, que tomen en cuenta los principios pedagógicos propuestos en el P.E.P (2004)

las características infantiles , los procesos de aprendizaje, los conocimientos previos que son la base de aprendizajes posteriores , el aprendizaje en pares , atención inclusiva , para dar oportunidad a todos, atención a los niños con discapacidad, necesidades educativas , talentos especiales e igualdad de derechos, el juego como un elemento que potencia aprendizaje y desarrollo, de los niños y las niñas. (p. 32-43)

El propósito educativo que mayormente se relaciona con el objeto de estudio de este trabajo como se menciona en el PE. (2011).Se apropia de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos humanos de los demás, el ejercicio de

responsabilidades la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de lingüística, cultural y étnica y de género (p. 18)

Este también establece las competencias a favorecer en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo personal y social, exploración y conocimiento mundo, expresión y apreciación artísticos, y desarrollo físico y de la salud y aprendizajes esperados para estas.

Veamos ahora las Competencias que se plantean para el trabajo de los derechos humanos en el nivel preescolar.

Aspecto: Identidad Personal

Competencia que se favorece: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa

Aprendizajes esperados

- Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.
- Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
- Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
- Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.
- Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

Aspecto: relaciones interpersonales

Competencia que se favorece: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana

Aprendizajes esperados

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.
- Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

Aspecto: relaciones interpersonales

Competencia que se favorece: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía

Aprendizajes esperados

- Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
- Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo—físicas, de género, lingüísticas y étnicas— que identifican a las personas y a sus culturas.

- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad. (p. 78)

En este tipo de intervención educativa es importante propiciar el interés por aprender a lo largo de la vida, generar la confianza en la capacidad de aprender, para lograr esto es necesario de una planeación flexible y la colaboración en el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia.

Para poner en marcha este tipo de proceso educativo es necesario lograr cambios referentes a la intervención docente, reconocer que se debe basar en un proceso intelectual que propicie el razonamiento por parte de los niños.

El cambio de programa ha implicado una serie de retos, en mi experiencia los principales retos que ha implicado la reforma han sido varios: por un lado comprender conceptos, por ejemplo: qué es una competencia, una capacidad, una situación didáctica y comprender en qué consisten los planteamientos centrales del programa; por otro lado, transformar el trabajo en términos de lo que ahora pide el programa; es decir, dejar de hacer cosas que no responden a las exigencias de las capacidades de los niños, poder dejar viejos esquemas que se traducen en prácticas como las actividades de rutina, desde las que se hacen con los niños hasta las que se hacen con la comunidad y atreverse sobre todo a plantear formas distintas del trabajo con los niños.

El proceso de reforma, me ha permitido redescubrir que mi función directiva me llevo a reconsiderar que se debe ocupar un mayor tiempo en acciones que propicien un trabajo educativo, centrado en el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos por parte de los niños, esto implica aceptar que tenemos que hacer cambios en cuanto al uso del tiempo de la jornada diaria, centrando nuestra atención en los aprendizajes de los niños.

El vivir nuevamente la experiencia del trabajo directo con niños ha sido un reto que mejora mi función directiva y como docente, y que reconstruye en mí la conceptualización de la gestión pedagógica.

Todos estos cambios en la manera de concebir a práctica docente me llevan a poner la mirada en la comunidad educativa que se atiende y a darme cuenta que ésta no ha estado exenta de los problemas de violencia , los niños también encuentran violentados en los contextos sociales, familiares y escolares en que se desenvuelven.

2.3 Plantimiento de la problemática

Todas las personas, niñas, niños, adultos ancianos se enfrentan a diario a situaciones que ponen en riesgo su integridad, su tranquilidad, su estabilidad emocional, acciones que van en contra de la integridad humana, que en ocasiones revolvemos de manera violenta, porque es la forma en cómo aprendimos a resolverlos.

La violencia ha aumentado extremadamente, debido a la adicción a las drogas, el alcoholismo, el abandono, la discriminación, el maltrato; todo esto hace necesaria una formación que nos permita afrontar y superar cualquier problema y para lograrlo es necesario recurrir a los valores humanos cimentados en una cultura respeto de los derechos humanos, los cuales adquirimos a lo largo de toda la vida en la familia, la escuela y comunidad.

La necesidad de educar sobre derechos humanos en el Jardín de Niños, es evidente, actualmente muchos de los niños transitan en contextos familiares, sociales y escolares caracterizados por la violencia, la pobreza extrema, marginalidad, discriminación y violencia. A diario se escucha en los medios de comunicación noticias sobre violencia en donde están presentes los niños.

Para ilustrar un poco el panorama que se vive con relación al tema cito algunos datos encontrados.

Álvarez Fabiola, Romero Javier y Sánchez Adriana afirman: que existen estadísticas de la SEP (2004) respecto del aumento de la violencia en los salones de clases en las escuelas del Distrito Federal y nos hablan del incremento del maltrato físico y emocional y del abuso sexual que pasó de 12 casos en el ciclo escolar 1999-2000 a 482 denuncias en el ciclo 2003-2004, un aumento del 3,917% lo que muestra el grado de ambiente violento en el ámbito escolar.

Otros datos encontrados son los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE) en el 2003, entre los niños de 6 a 9 años 28% dijeron que son tratados con violencia en su familia y 16% en sus escuelas. Asimismo, 3.5% dijeron que han sufrido abuso sexual en su casa o en la escuela. La violencia en el ámbito escolar proviene de las autoridades: maestros, prefectos y directores.

Durante el periodo 2000-2004, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) ha venido atendiendo entre 20 y 25 mil casos de maltrato infantil cada año, o sea, casi 70 por día. Del total de casos atendidos por el DIF, el maltrato contra niñas y niños de 6 a 11 años representa más del doble de los demás grupos de edad.

Los datos presentados anteriormente pertenecen a información reportada a nivel nacional, sin embargo puedo mencionar que durante mi experiencia laboral he observado prácticas educativas en donde que poco se abordan los contenidos y actividades y por lo tanto poco se favorece el desarrollo de competencia que se relacionan con el conocimiento y práctica de los derechos humanos y por otro lado se ha observado la existencia prácticas educativas que violentan los derechos humanos de los niños y niñas que asisten al Jardín de Niños en el estado de Morelos.

Por lo tanto en este trabajo se pretende:

Propiciar el conocimiento de los derechos humanos en los docentes del nivel preescolar para contribuir a desarrollar competencias para que desarrollen sus prácticas basadas en el respeto de los derechos humanos de los niños.

Propósitos específicos:

Conocer el tipo de actividades que se desarrollan en salón de clases

Determinar el tipo de relaciones entre que se establecen entre el docente y los niños.

Propiciar conocimientos sobre derechos humanos en los docentes

Proponer alternativas didácticas para el abordaje del aprendizaje de los derechos humanos en este nivel.

3.- Diseño de la intervención

3.1 Diagnóstico

La experiencia como profesional en la educación preescolar muchas, veces me ha llevado a observar y reflexionar sobre mi práctica educativa, esto lo he hecho sobre todo cuando alguno de mis alumnos ha presentado algún tipo de maltrato o violencia, cuando su desarrollo está por debajo del nivel del resto de los niños del grupo, cuando presentan necesidades educativas especiales o alguna discapacidad, me ha llevado a pasar algunas noches de reflexión acerca de como renovar mi práctica con el fin de poder intervenir de manera más eficaz , está reflexión indudablemente no la he hecho de manera aislada me ha llevado a pensar sobre las prácticas de mis compañeras docentes, sobre todo cuando he desempeñado el rol de directora, o asesora técnica. Asumiendo; como dice Freire (1993) que cada maestro se forma:" en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos "(p.93).

Es así como llego a generar proceso continuo de reflexión acción de mi práctica a fin de conocerla y reconstruirla y es precisamente ahí donde llego a la conclusión personal, de que pocos docentes

desarrollan situaciones didácticas relacionadas con el tema de los derechos humanos para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos de educación de educación preescolar.

Durante esta constante observación se ha encontrado situaciones que tienen que ver con la falta de conocimiento por parte de las docentes para aplicar situaciones didácticas relacionadas con la poca práctica y conocimiento de los derechos humanos y que en ocasiones hasta se llegan a cometer actos violatorios de los derechos de los niños.

Los actos de violación a los derechos humanos que he observado están relacionados con la intervención de los docentes y directivos. muchos de estos actos son fundamentados sobre la base de prejuicios negativos y la falta de capacitación y actualización de los docentes.

Algunos actos violatorios que se observan son por ejemplo: negar el acceso a la escuela a los alumnos por presentar alguna discapacidad, la discriminación por condición económica y social, la violencia física y psicológica a través de insultos, amenazas y humillaciones.

Actos observados durante la experiencia laboral:

Discriminación por condición social o económica,

Esto se presenta cuando se excluye a algún niño de participar en alguna actividad:

Un ejemplo muy claro, es cuando negado algún acto cívico o cultural (participar en festivales, ser parte de la escolta), muchas veces solo se eligen a los niños “bien obedientes “bonitos”, “limpios”, solo se toma en cuenta su apariencia física u económica y no por su derecho a participar.

Discriminación por discapacidad:

En mi función como directora he recibido presiones por parte de docentes a negar el acceso a los niños con discapacidad argumentando implicación de mayor trabajo o falta de infraestructura, queriendo pasar por alto el derecho del niño a la educación.

Violación al derecho a la educación:

Como docente, he observado violación al derecho a la educación, por ejemplo cuando se ha negado el acceso a la escuela por parte de compañeras directoras por motivo del pago de cuotas voluntaria, bajo el argumento que es obligación de los padres contribuir económicamente.

El objeto de estudio de esta investigación exige el manejo de una metodología de tipo cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo. Para el acopio de información, la observación como una técnica y estrategia permanente de los sujetos de la investigación los docentes, además de precisar de aplicación de encuestas, entrevistas y el desarrollo de un curso taller sobre educación en derechos humanos para las docentes del nivel preescolar.

Para este trabajo se diseñó un cuestionario con preguntas mixtas a docentes y una entrevista a los padres de familia. La aplicación cuestionarios a docentes tiene como finalidad permitirme conocer en detalle sobre los problemas metodológicos que afrontan las docentes al desarrollar su práctica y sobre el conocimiento que estos poseen con respecto a los campos formativos que se presentan en el programa.

Me auxilié de un diario de campo con el que se lograron un registro de las actividades para la sistematización ordenada de la información obtenida de una observación participativa, un registro de actividades que me permite evidenciar las vivencias de los protagonistas.

Los datos encontrados al aplicar los instrumentos a dieciocho docentes y diez de padres de familia de dos Jardines de Niños de la zona 01 preescolar, de la ciudad de Cuernavaca Morelos, durante el ciclo escolar 2011- 2012

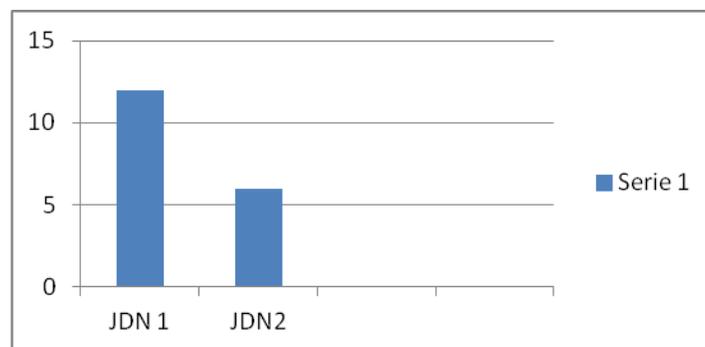
Datos encontrados al aplicar los instrumentos:

La aplicación de los cuestionarios se aplicaron al personal docente y directivo de a dos jardines de esta zona preescolar en total se aplicaron 18 cuestionarios.

1.- ¿Considera relevante propiciar conocimientos sobre derechos humanos en la educación preescolar?

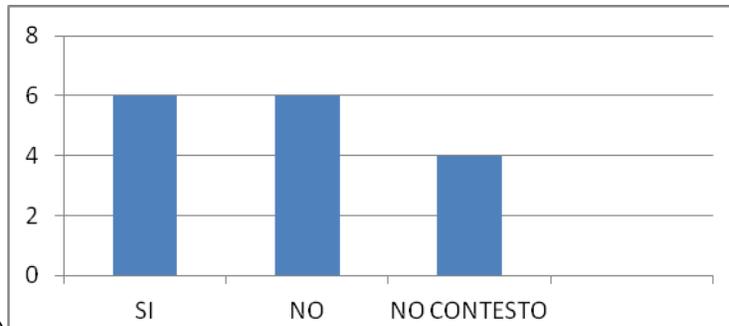
Respuestas correctas

Gráfica (1)



Como se puede observar todos los maestros cuestionados afirman ser importante propiciar conocimientos sobre los derechos humanos, sin embargo a preguntarles el ¿Por qué? solo dos contestaron correctamente.

Sobre la pregunta 2.- ¿Conoce usted los contenidos educativos sobre derechos propuestos en el Programa Educación Preescolar 2004?

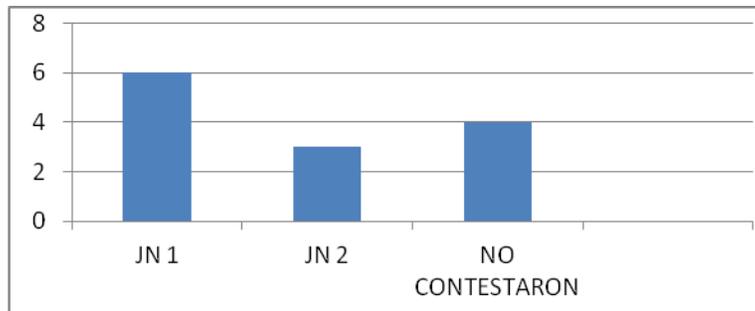


Gráfica (2) En esta pregunta, los docentes doce contestaron conócelos, y cuatro no tuvieron respuesta y solo hubo cinco respuestas adecuadas.

3.- ¿Cuáles son los campos formativos que propician la educación en derechos humanos?

Respuestas correctas

Gráfica (3)

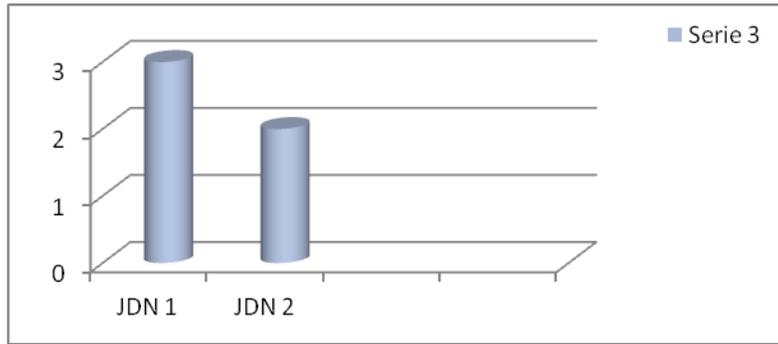


De igual manera la mayoría de los docentes dicen conocer los campos formativos, pero al pedir que los mencionaran solo hubo cinco respuestas adecuadas dos docentes cada Jardín de Niños.

4.- ¿Qué principios pedagógicos propuestos en el programa preescolar deben ser tomados en la práctica preescolar para promover la igualdad y equidad en el desarrollo de competencias?

Repuestas correctas.

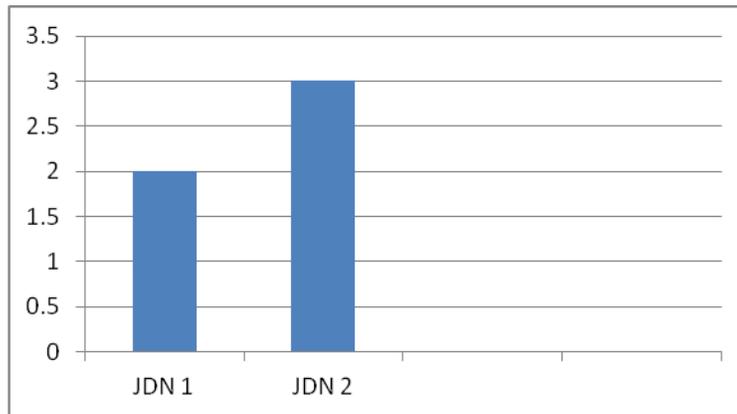
Gráfica (4)



GRAFICA 5.- Describa un propósito fundamental relacionado con la educación en derechos humanos en nivel preescolar

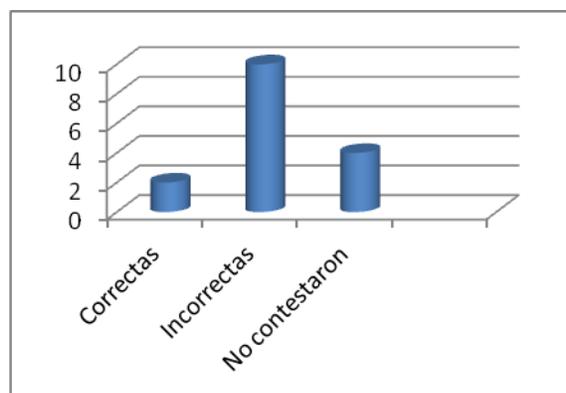
Respuestas correctas

Gráfica (5)



6.- El programa está fundamentado en diversos aspectos que le dan sustento legal y pedagógico. Algunos de estos se relacionan con los derechos fundamentales de los niños.

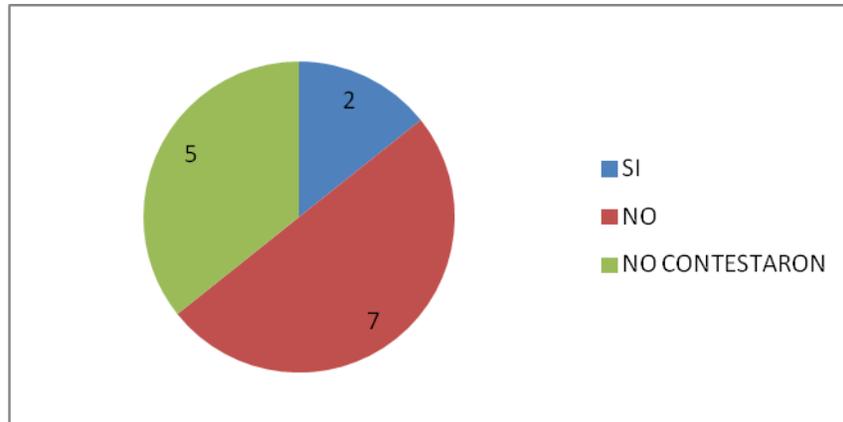
Gráfica (6)



7.- Conoce los instrumentos de protección de los derechos humanos de los niños niñas y jóvenes.

¿Cuáles?

Gráfica (7)



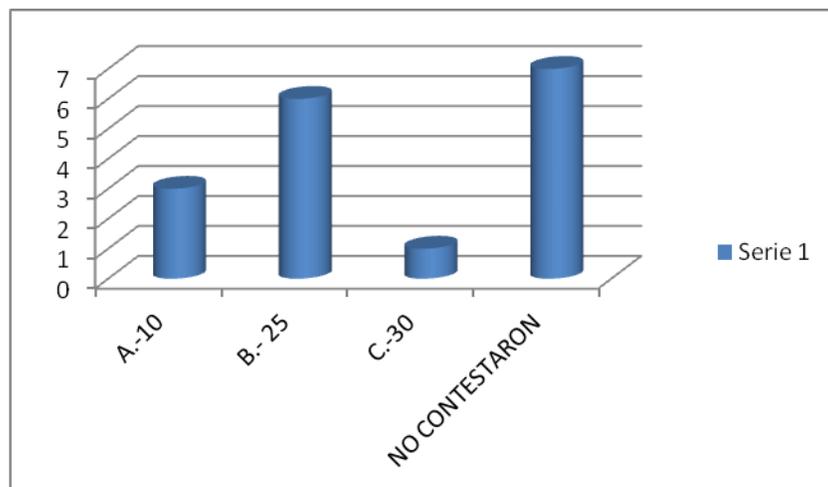
8.- ¿Sabe usted cuantos derechos fundamentales se señalan en la Declaración internacional de los derechos humanos?

A.- 10

B.- 25

C.- 30

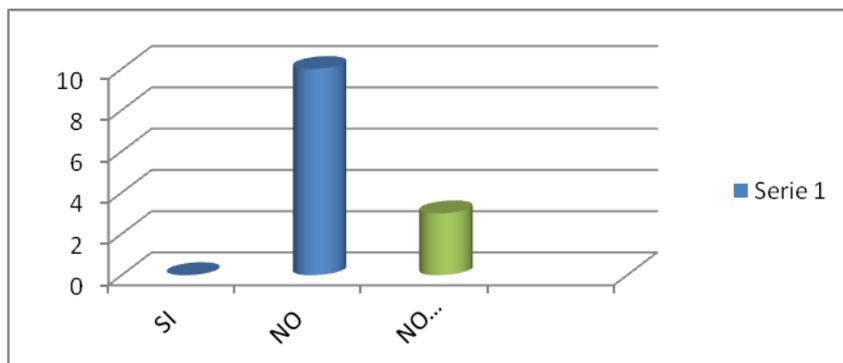
Gráfica (8)



9.- Sabe usted que significa la siguiente sigla CONAPRED

Defínala

Gráfica (9)

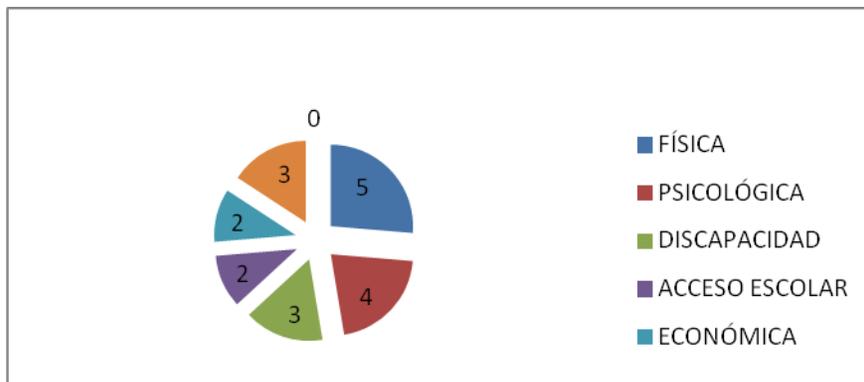


10.- ¿En su experiencia laboral se han enterado sobre violaciones a los derechos humanos por parte de algún docente?

¿De qué tipo? Maltrato físico___ Psicológico ___Discriminación Económica___ Discriminación por discapacidad___ Acceso a la escuela___ Abuso Sexual___

Tipo de violaciones reportadas por los docentes

Gráfica (10)



1.- Instrumentos y técnicas que se utilizarán en este trabajo.

Cuadro (1) Diario de campo, cuestionario, entrevista y observación participativo

Instrumento	Diario de campo	Cuestionario de aplicación	Observación participativa	Entrevista
Objetivo	Describir impresiones personales sobre lo observado	Conocer al detalle a que problemas metodológicos y de conocimiento de contenidos se están enfrentando las docentes con el programa	Ser parte del aula en un proceso de observación que permita intervenciones , apoyos y /o recomendaciones	Conocer el punto de vista de alumnos, educadoras y padres de familia
Sujetos	Investigadora	Investigadora. Educadoras	Investigadora educadora alumnos	Padres de familia Entrevistadora
Fecha	Marzo - mayo 2012	Abril 2012	Marzo - mayo 2012	Mayo 2012
Espacio	Espacios seleccionados según necesidades	Salón de clases	Alumnos docentes padres de familia	Después de clases) Padres de familia (antes de iniciar y después clases)

Cuadro (2) Cuestionario a docentes

Instrumento	Cuestionario de aplicación
Objetivo	Conocer al detalle a que problemas metodológicos y de conocimiento de contenidos se están enfrentando las docentes con el programa
Sujetos	Investigadora. Educadoras
Fecha	Abril 2012
Espacio	Salón de clases

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1.- ¿Considera relevante propiciar conocimientos sobre derechos humanos en la educación preescolar?

Si _____ ¿Por qué? _____

No _____

2.- Conoce usted los contenidos educativos sobre derechos propuestos en el Programa Educación Preescolar 2004?

Si _____
Describalos _____

No _____

3.- ¿Cuáles son los campos formativos que propician la educación en derechos humanos?

4.- ¿Qué principios pedagógicos propuestos en el programa preescolar deben ser tomados en la práctica preescolar para promover la igualdad en el desarrollo de competencias?

5.- Describa un propósito fundamental relacionado con la educación en derechos humanos en el nivel preescolar.

6.- El programa está fundamentado en diversos aspectos que le dan sustento legal y pedagógico. Algunos de estos se relacionan con los derechos fundamentales de los niños.

Describa uno de estos

7.- ¿Conoce los instrumentos de protección de los derechos humanos de los niños niñas y jóvenes?

¿Cuáles?

8.- Sabe usted cuantos derechos fundamentales se señalan en la Declaración internacional de los derechos humanos

A.- 10

B.- 25

C.- 30

9.- ¿Sabe usted que significa la siguiente sigla CONAPRED?

Defínala:

10.- ¿En su experiencia laboral se ha enterado sobre violaciones a los derechos humanos por parte de algún docente?

¿De qué tipo?: Maltrato físico____ Maltrato Psicológico____ Discriminación Económica____
Discriminación por discapacidad____ Acceso a la escuela____ Abuso Sexual____

Ecuador (3). Observation participative

Instrument	Observation participative
Objective	Observar el proceso práctica educativa para conocer cómo se desarrollan los contenidos educativos relacionados con derechos humanos Ser parte del aula en un proceso de observación que permita intervenciones , apoyos y /o recomendaciones
Sudetes	Investigador, educador , alumnos
Fecha	Marzo – Mayo 2012
Espacio	Dentro del salón y áreas de recreo

Cuadro (4). Entrevista padres de familia

Instrumento	Entrevista
Objetivo	Conocer el punto de vista padres de familia
Sujetos	padres de familia y alumnos
	Abril- mayo 2012
Fecha	Padres de familia (antes de iniciar clases , a la hora de la salida)
Espacio	Patio y Dirección de la escuela

ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

1.- ¿Cuenta con conocimientos sobre los derechos humanos? Si__ No_____

2.- ¿Considera que se respetan los derechos humanos en su comunidad? Si_____ ¿Por qué?

No____

¿Porqué?_____

3.- ¿Conoce algún programa sobre protección de los derechos humanos? Si____ No_____

4.- ¿Conoce alguna institución que promueva el respeto de los derechos humanos? Si____
No____

¿Cual?_____

5.- ¿Conoce algún instrumento de protección de los derechos humanos? Si____ No_____

¿Cuál?_____

6.- ¿Considera importante que en el jardín de niños se propicien los conocimientos en lo niños sobre los derechos humanos? Si____ No____

7.- ¿Se promueve el conocimiento de los derechos humanos en la escuela donde asiste su hijo (a)? Si____ No_____

8.- ¿Su hijo ha sufrido algún tipo de violación dentro del plantel educativo al que asiste? Si____
No____

¿De qué tipo? Psicológico ____ discapacidad ____ condición económica _____ Violencia
Física_____ Maltrato_____ Otro____

9.-¿ Ha participado en algún programa de protección sobre los derechos humanos? Si____ No____

10.- ¿Le gustaría participar en algún programa? Si____ No____

11.- ¿Considera que se respetan los derechos humanos dentro de la escuela?

Si ____ No____

12.- ¿Considera que existe algún tipo de violación hacia las mujeres en su comunidad?

Si ____ No ____

13.- ¿Considera que existe abuso sexual dentro su comunidad? Si ____ No ____ conoce alguno si____ no_____

14 ¿Considera que esta situación el desarrollo emocional? Si____ No__

- En cuanto a las entrevistas aplicadas a los padres de familia todos reconocieron la importancia del aprendizaje de los derechos humanos en este nivel.
- La mayoría de los padres entrevistados no cuenta con conocimientos sobre el tema
- Igualmente todos coinciden en que no se respetan los derechos en su comunidad

- Solo uno de los entrevistados conoce alguna institución protectora de los derechos humanos
- La mayoría piensa que el Jardín de Niños si promueve los derechos humanos

- Se han enterado de abusos sexuales en su comunidad
- No se ha enterado de abusos sexuales en la escuela donde asisten sus hijos

- No han participado en programas de protección de los derechos humanos

- Todos respondieron que les gustaría participar en un programa de protección

- Consideran importante prevenir el abuso sexual
- Respondieron ningún miembro de su familia ha sido objeto de abuso sexual.

3.2.-Supuestos de intervención:

Contar con conocimientos sobre los derechos y humanos a ayudará a las docentes a desarrollar prácticas y situaciones didácticas basadas en el respeto de los alumnos que cursan el nivel preescolar

3.3 Propósitos:

Desarrollar un curso sobre derechos humanos para propiciar conocimientos sobre los derechos humanos en los docentes del nivel preescolar y contribuir a generar prácticas educativas basadas en el respeto en el nivel preescolar

3.4 Elementos metodológicos de la intervención

- En cinco sesiones
- El método de trabajo es participativo y conducido por el mediador
- Se trabaja en dinámicas grupales y con actividades individuales
- Sistematización del aprendizaje y lecturas en casa

3.4.1 Participantes

En el curso taller podrán participar docentes y directivos, apoyos técnicos, y personal de apoyo como docentes de educación musical, educación física y educación especial

La propuesta se desarrollará en cinco sesiones en el tiempo de los consejos técnicos un día cada mes y se abordará una unidad mensual. Las sesiones se desarrollarán a partir del mes del octubre de 2012 hasta el mes de febrero de 2013.

3.4.2 Caracterización de la comunidad donde se pretende desarrollar el presente trabajo.

La institución educativa en donde se realiza esta propuesta intervención va dirigida al personal es el Jardín de Niños: Simón Bolívar, turno matutino, con horario de 9:00 a 12:00 HRS. Este pertenece a la Zona # 001 Preescolar del sistema federalizado.

La propuesta se desarrolla en durante los ciclos escolares 2011- 2012, el contexto se selecciono por la disposición mostrada por parte del personal docente para se desarrollara el presente trabajo.

El equipo de docentes con quien se realiza, está conformado por profesionales: una directora, cinco las docentes frente a grupo con preparación de Profesoras de Educación Preescolar, dos

docentes con Licenciatura en Educación Preescolar, un Profesor de enseñanza musical, una Lic. en Educación Física, una Lic. en Educación Especial y dos auxiliares administrativos. El personal docente que cuenta con experiencia laboral de entre diez y veinticinco años de servicio docente.

De acuerdo al número de integrantes profesionales y de grupos que se atienden el Jardín de Niños es considerado de organización completa. La población preescolar está conformada por una matrícula de 250 alumnos, distribuida en cuatro grupos de tercer y dos de segundo grado, los alumnos de este centro educativo tienen edades de entre tres y cinco años, se presentan algunos casos de desnutrición, obesidad, discapacidad y barreras para el aprendizaje. Esto según los datos proporcionados en las fichas de identificación personal del niño.

Según los datos proporcionados por la directora y de acuerdo a diagnóstico elaborado al inicio del presente ciclo escolar: Los niños de este jardín de niños han adquirido conocimientos previos con la interacción social y familiar y han iniciado el desarrollo de competencias en los aspectos de su desarrollo social, intelectual y físico. Tienen desarrollo de lengua oral y lengua escrita, conocimientos matemáticos y conocimientos de su entorno social y natural, aunque también se presentan casos de poco desarrollo, sobre todo de los niños que han tenido poca oportunidad de comunicarse y relacionarse con padres que trabajan jornadas largas.

Este jardín de niños cuenta con una infraestructura de seis aulas, un patio de juegos libres, una dirección, una bodega y juegos mecánicos, ubicado en la colonia Lomas de la Selva, que se encuentra en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Esta comunidad, colinda geográficamente al norte con la colonia Lomas de la Selva y al sur con la colonia del Vergel, al oriente con la col. Vista hermosa y al poniente con la col. Empleado.

Esta colonia cuenta con todos los servicios urbanos con agua, luz, calles pavimentadas y drenaje, así como también con todos los medios de comunicación e información como teléfono, tele cable e internet, transporte público y servicio de taxis.

El tipo de vivienda es de tipo viviendas son de construcción de materiales de concreto.

En el contexto social de esta comunidad se presentan grandes problemas como la drogadicción, delincuencia, alcoholismo y desempleo en jóvenes y adultos, esta comunidad es considerada como de alta inseguridad dentro del municipio de Cuernavaca.

Cercano a esta colonia existe un hospital regional de atención general de salud y un hospital de atención infantil de salud.

El Jardín de Niños participa en todos los eventos sociales-cívicos y culturales que se organizan en la comunidad en coordinación con el Comité Cívico-Social que integran todos los centros educativos de esta comunidad.

3.4.3 Procedimiento de la intervención.

Esta intervención pedagógica se desarrollará a través de un curso taller dirigido a los docentes de este centro educativo mediante la siguiente metodología:

Metodología de trabajo

- En cinco sesiones
- El método de trabajo es participativo y conducido por facilitador
- Se trabaja en dinámicas grupales y con actividades individuales
- Sistematización del aprendizaje y lecturas en casa

Recursos didácticos para el curso:

- Lecturas de apoyo
- Libro los derechos humanos en la casa, en la escuela, y en la sociedad
- Programa educación preescolar 2004
- Plan Educativo 2011(guía para la educadora)
- Video

Papel del facilitador:

- Ofrecer un foro interactivo
- Cooperación mutua

- Actitud de apertura, centrar las participaciones
- Fomentar que los participantes desarrollen sistematicen estrategias creativas y sencillas

3.4.3.1 Las principales competencias que se pretenden desarrollar en los docentes refiriendo a Perrenoud (2007) son las de:

1.-Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos.

2.-Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Prevenir la violencia en la escuela.

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

3.4.3.2 Propuesta de intervención:

A continuación se describe la propuesta del curso taller Derechos Humanos en la Educación Preescolar, Ésta tiene como objetivo general.

Promover el conocimiento de los derechos humanos para generar prácticas docentes basadas en el respeto de los derechos humanos

Propósitos específicos:

- Construir nociones de de derecho humanos y educación en derechos humanos
- Analizar prácticas cotidianas a partir de los derechos humanos
- Construir la noción de vulnerabilidad y protección de las personas

Reflexionar en torno a:

- Los objetivos de la educación en derechos humanos, según diversos autores
- La educación en derechos humanos y la prevención de la discriminación
- Ayudar a las docentes a trabajar los campos formativos de derechos humanos propuestos en el programa educativo del nivel preescolar
- . Actualizar la visión sobre la política educativa, partiendo del artículo 3º. Constitucional

Cuadro (2) **Curso taller Derechos Humanos en la Educación Preescolar**

Instrumento	Curso taller : Derechos humanos en la Educación Preescolar
Propósito	Propiciar conocimientos de los derechos humanos en los docentes del nivel preescolar y contribuir generar prácticas educativas basadas en el respeto en el nivel preescolar
Sujetos	Investigadora y docentes
Fecha	Ciclo escolar 2012- 20113
Espacio	Espacios seleccionados según necesidades

CURSO TALLER

Derechos humanos en la Educación Preescolar

Introducción

La temática de los derechos humanos y su didáctica es de interés para las docentes y directivos de educación preescolar porque los derechos humanos forman parte de los campos formativos del programa educativo del nivel preescolar, como porque las docentes y directivos de este nivel están obligados a respetar y promover los derechos humanos de la comunidad educativa.

El curso da la oportunidad a las docentes de reflexionar sobre la importancia de construir aprendizajes entorno a los derechos humanos y de su labor como promotores de formas de convivencia basada en el respeto de estos.

Propósito general del curso: Propiciar conocimientos de los derechos humanos en los docentes del nivel preescolar y contribuir a generar prácticas educativas basadas en el respeto en el nivel preescolar

El curso consta de cuatro unidades

Unidad I. Los derechos fundamentales de las personas

Propósitos

- Construir nociones de de derecho humanos y educación en derechos humanos
- Analizar prácticas cotidianas a partir de los derechos humanos
- Construir la noción de vulnerabilidad y protección de las personas

Unidad II. La educación en derechos humanos

Propósito: Reflexionar en torno a:

- Los objetivos de la educación en derechos humanos, según diversos autores
- La educación en derechos humanos y la prevención de la discriminación

Unidad III. Política educativa de la educación preescolar en materia de los derechos humanos

Propósito

- Actualizar la visión sobre la política educativa, partiendo del artículo 3º. Constitucional

Unidad IV. La enseñanza y práctica de los derechos humanos en la educación preescolar

Propósito

- Ayudar a las docentes a trabajar los campos formativos de derechos humanos propuestos en el programa educativo del nivel preescolar.

Cuadro (5) Cronograma: Unidad I. Los derechos fundamentales de las personas

Unidad	PROPOSITOS	Actividades	Material
Unidad I. Los derechos fundamentales de las personas	Construir nociones de de derecho humano y educación en derechos humanos	1.1 Actividad de integración 1.2 Presentación del curso 1.3 Definición de los derechos humanos Lectura en equipos 1.4 ¿Qué es la dignidad humana? 1.5 Lectura (Comentada)	Gafetes Presentación Pauer Point Lecturas Lectura
	Analizar prácticas cotidianas a partir de los derechos humanos	1.5 Los derechos humano de las niñas y los niños (Dramatización Por equipo) 1.6 ¿Cómo se protegen los derechos humanos? (Lectura en casa) 1.7 Evaluación de la sesión (Plenaria)	Convención Derechos de los niños , niñas y jóvenes Comisión nacional de los derechos humanos enes

Cuadro (6) Cronograma: Unidad II. La educación en derechos humanos

Unidad	Objetivos	Actividades	Material
Unidad II. La educación en derechos humanos	Reflexionar los objetivos de la educación en derechos humanos, según diversos autores	1.1. Lectura comentada 1.2 observar video educación en derechos	Lectura Video educación en derechos
	Reflexionar La educación en derechos humanos y la prevención de la discriminación	1.3 Observar video	Video las personas en situación de vulnerabilidad

Cuadro (7) Cronograma: Unidad III. Política educativa de la educación preescolar en materia de los derechos humanos

- Actualizar la visión sobre la política educativa, partiendo del artículo 3º. Constitucional

Unidad	Objetivos	Actividades	Material
Unidad III. Política educativa de la educación preescolar en materia de los derechos humanos	Actualizar la visión sobre la política educativa, partiendo del artículo 3º. Constitucional	1.1 Analizar el artículo 3º. Constitucional 1.2 (Desarrollar Cuadro derechos y necesidades) 1.3 Revisar Políticas del Plan Educativo Nacional 1.4 Programa Educación en derechos humanos 1.5 Ley contra la discriminación (Lectura en casa) 1.6 Evaluación de la sesión	Artículo 3º. Constitucional Hojas de portafolio y plumones Plan Educativo Nacional Programa Educación en derechos humanos Ley contra la discriminación Tarjetas

Cuadro (8) Cronograma: Unidad IV La enseñanza y la práctica de los derechos humanos en la educación preescolar

Unidad	Objetivos	Actividades	Material
Unidad IV. La enseñanza y práctica de los derechos humanos en la educación preescolar	Ayudar a las docentes a trabajar los campos formativos de derechos humanos propuestos en el programa educativo del nivel preescolar.	1.1 ¿Cómo es la educación en derechos humanos en su escuela? (Discusión en equipo) (Exposición) 1.2 Buscar los campos formativos relacionados con la temática de los Derechos Humanos en Preescolar 1.3 Elaboración de una propuesta sobre Educación en Derechos Humanos para trabajar con su grupo 1.4 Evaluación final del curso	Hojas de rota -folio y plumones Programa de educación preescolar 2011 Hojas

3.4.3.3 Evaluación y seguimiento:

La evaluación de este curso será a través de rúbricas y la evaluación grupal diaria a final de cada sesión.

- Evaluación grupal diaria de cada una de las sesiones
- Elaboración individual de fichas de trabajo sobre cada uno de los temas

Cronograma de actividades

Título: Propuesta de intervención: Educación en derechos humanos en el nivel preescolar

Actividades	Abr.	May.	Jun.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Entrevista con autoridades	x												
Observación de la práctica docente	x	x											
Aplicación de encuestas		x											
Interpretación y análisis de los datos		x											
Elaboración de la propuesta de intervención			x										
Aplicación de la propuesta a los docentes						x	x	x	X				

Responsable: Esther Porcayo Mejía

Periodo: abril 2012 / junio 2013

Cuadro (9) Cronograma de actividades

Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas, Pacto internacional de los derechos Civiles y Sociales, [http://www.acenur.org/biblioteca/pdf/15 de mayo.2011](http://www.acenur.org/biblioteca/pdf/15%20de%20mayo.2011).

Barba, José. B. (1999). Educación para los derechos humanos .México. Fondo de la Cultura Económica.p.201-202

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Conferencia Mundial de la Educación para Todos (1990). (en línea) disponible en <http://www.edicionessimbioticas.info/Los-presupuestos-para-la-educacion> (consultada el 20 de marzo de 2012)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1991) Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Díaz, Frida. (2005) Enseñanza Situada .Editorial distribuidor .r Mc graw –Hill México

Freire, Paulo. (1991) Política y Educación .Madrid .Siglo XXI. 2a. Edición

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). México

Ley General de la Educación, Diario Oficial de la Federación, 12 de julio de 1993. (<http://www.edicionessimbioticas.info/Los-presupuestos-para-la-educacion>)

Montes, G.Y Sadubal, T (1991).CEDHEP. Manual de apoyo para la educación en derechos humanos en la secundaria y Bachillerato. Comisión estatal de los derechos Humanos en el estado de Puebla

Naciones Unidas. (1989), Convención internacional de los Derechos del Niño

Parra, A. J.(2000).Una mirada a la educación en y para derechos Humanos en Venezuela. Dirección de educación, estado de Mérida. Venezuela

Perrenoud, Phillippe (2007). Diez Nuevas Competencias para enseñar. Invitación al Viaje, Graó, Colofón, México.

Roegiers, X. (2000). Una pedagogía de la integración].Bruselas, De Boeck Universit .

Secretaría de Educación Pública. (1999).Consideraciones Teóricas de la Perspectiva sociocultural del Aprendizaje, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. México

Secretaría de Educación Pública. Plan Educativo 2011. (2011).México

Secretaría de Educación Pública Programa Educación Preescolae2004. (2004) México

Secretaría de Educación Publica .Programa Educativo Sectorial (2007-2012). México.

Quintana, Roldán y Sabido. (1999).Derechos Humanos. Edit. Porrúa. México.

Truyol, Antonio y Sierra. (1984). Estudio Preliminar en derechos humanos. Edit. Tecnos. Madrid.

Tuvilla, José. (2004) Cultura de Paz. Fundamentos y claves Educativas. Editorial Desclée. Bilbao

“La aplicación de la Pedagogía por Proyectos para atender la Diversidad en el aula escolar, una experiencia en la Mediación de la Ciencia con énfasis en Física”

Espinosa González Gabriela.
Grado académico: Licenciada en Ciencias Naturales.
Unidad 094.
Correo: gaby_5800@hotmail.com

Resumen:

Este trabajo de intervención tiene una perspectiva Hermenéutica y es escrita con un Enfoque Narrativa Educativa, se fue construyendo a partir de una serie de preguntas clave como: ¿Cuáles son las necesidades educativas individuales y culturales de origen que dieron pauta a la intervención?, ¿Qué tipo de interacción se estableció durante la intervención?, entre otras. Comprende un sentido de la realidad en la que se trabajó.

Mi propósito es desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos considerando la competencia para el manejo de la información donde se involucra y dirige al alumno a la argumentación para la comprensión de situaciones cotidianas sin dejar a un lado la convivencia e integración social. En la primera parte se sistematizaran aspectos relacionados con el Trabajo Cooperativo como una estrategia para la atención a la diversidad complementando mi trabajo de intervención con una metodología de Pedagogía por Proyectos de la autora Josette Jolibert (2003) que apuesta por una educación basada en la acción:

¿Qué queremos hacer? ¿Cómo lo hacemos? Este carácter funcionalista se fundamenta en la propia filosofía transformadora de la educación que pretende la construcción del conocimiento por parte de los niños/as desde su inmersión en tareas concretas que, libremente decididas por ellos, genera acciones también concretas y que permiten la vivencia de su propio desarrollo individual y colectivo.

Palabras clave: Diversidad, Pedagogía por proyectos, Argumentación.

“La aplicación de la Pedagogía por Proyectos para atender la Diversidad en el aula escolar, una experiencia en la Mediación de la Ciencia con énfasis en Física”

El presente trabajo comprende en parte cómo entiendo ahora la mediación docente, como un proceso formativo, que trastoca el sentir del otro, que lo identifica como un ser independiente y capaz de tener autonomía en su aprendizaje, me refiero al estudiante de quien también puedo aprender, esta forma de percibir mi labor se fue construyendo a través de la experiencia al involucrarme en un proyecto de intervención educativa donde pretendí atender la diversidad educativa con una mirada más inclusiva, con un enfoque por competencias.

Me sentía, como docente de la escuela secundaria No 188 “Aztecas” que está ubicada en la colonia Pedregal de Santo Domingo en la delegación de Coyoacán, con una gran preocupación, por que en los dos grupos de segundo año de secundaria, que atendía, “enseñando” la asignatura de Ciencias II con énfasis en Física, percibía que los estudiantes carecían de habilidades y emoción, para argumentar en la elaboración y presentación de sus proyectos escolares, lo cual me generó una pregunta **¿Qué estaba haciendo yo como docente para no hacer sentir a estos estudiantes el gusto y la alegría por aprender ciencias?.**

¿Qué sucedía en ese salón de clases, día con día?, donde se reflejaba una triste sensación, de ver que los estudiantes solo eran una manifestación de repetir y leer páginas del libro de texto o de internet, sin vivir un aprendizaje significativo, útil, en donde su creatividad se hubiera explotado, entonces en mi mente aparecieron recuerdos de mi infancia ¿porque a mí me gustaban las ciencias?, ¿de dónde surgía la emoción, la curiosidad?, de pequeña coleccionaba piedras de vistosos colores que recogía de los lugares a donde viajaba con mi familia, también tenía una colección de insectos en frasquitos de vidrio que para conservarlos los había sumergido en alcohol.

Mis recuerdos eran experiencias significativas, vividas en un entorno real, fuera de los libros de texto, acompañadas de momentos felices, entonces comprendí que la

enseñanza y el aprendizaje deberían de ser desarrollados en ambientes alegres y emotivos para los estudiantes.

Estas experiencias más mi preparación profesional marcada por un profesor que tuve cuando estudié la licenciatura en la Normal Superior de México, el profesor Juan Mario de Bioquímica, quien también trabajaba en el Politécnico en Ciencias, su clase era emotiva, nada de aprender conceptos de memoria, sus ejemplos para trabajar eran planteamientos de situaciones reales que debíamos imaginar, analizar, pensar, concluir.

Significo algo importante para mí, compartió con nosotros momentos de aprendizaje fuera del aula escolar, cuando nos llevó al Congreso de la Academia Ciencias que se realizó en el puerto de Veracruz por el año de 1999, más adelante nos invitó a realizar el servicio social trabajando en un laboratorio del Politécnico donde aprendí a cultivar algas verdes Chlorophyta, el trabajo consistía en acompañar el desarrollo de un proyecto que ya se estaba generando por especialistas del Politécnico, estas algas serian utilizadas para resolver un problema de contaminación generada por derrames petroleros en el mar.

Ese interés, la preparación y la actitud de mi profesor de Bioquímica, sus deseos de enseñarnos en diferentes contextos, fue para mí una experiencia de partida para mediar en mis alumnos ese agrado por el conocimiento, ese gusto por aprender, por ello reflexionar sobre mi labor docente implicó ser consciente del momento en que etiqueté a un joven lastimando su integridad o lo motivé a que se interesara en la clase.

Entonces supe que debía permitirme transitar en las premisas de la educación inclusiva, donde habría cabida para considerar las características, diferencias y competencias de cada uno de los estudiantes, trabajaría, sin convertir esas diferencias en barreras educativas, promovería un trabajo cooperativo donde:

El aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir los estudiantes, por ellos mismos el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollándose así la solidaridad, el

respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la autonomía, bases de la inclusión social y la democracia. (Ferreiro, 2011:54)

En respuesta a una inclusión social, a potenciar aprendizajes significativos y a explotar la creatividad de los estudiantes, con un seguimiento a la diversidad, diseñé un trabajo de intervención educativa a partir de un diagnóstico áulico, para desarrollar el Trabajo Cooperativo como una estrategia para la atención a la diversidad complementando mi trabajo de intervención con una metodología de Pedagogía por Proyectos de la autora Josette Jolibert (2003) con uno de mis grupos (2.- A), porque:

La pedagogía por proyectos da sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado para los niños ya que responde a sus necesidades y han sido planificadas por ellos, ayuda a los alumnos a jerarquizar las tareas, a que tomen acuerdos y busquen información, que tomen sus propias decisiones y asuman sus responsabilidades e incrementa la socialización y la autoestima. Jolibert, (2003):38

Interpreté, entonces, a partir del diagnóstico que las necesidades educativas se relacionaban de forma estrecha con el contexto escolar, familiar y social de los estudiantes y con el ambiente cultural de la escuela, por ello como un cuadro que enmarca la movilización de estas necesidades voy a referir los orígenes de la formación de la colonia donde se ubica la secundaria, su historia social; se formó hace unos 34 años, por paracaidistas¹

En los inicios de la década de los setentas, a causa de constantes invasiones territoriales por parte de personas en busca de espacios para vivir, se aceleró el crecimiento del número de habitantes de esta zona, lo que provocó que los asentamientos humanos carecieran de una política de planeación urbana que garantizara los servicios y la mejor distribución del espacio público.

1.- Paracaidista: Término popular del D.F. que se utiliza para llamar así a las personas que construyen en terrenos que no son de su propiedad.

necesidad de hacer de los terrenos pedregosos un lugar para vivir y lo lograron a través del esfuerzo compartido y la solidaridad, sin embargo, esta identidad se fue diluyendo con el paso de los años hecho que se reflejaba en las actitudes de los estudiantes, ellos carecían de habilidades para trabajar en un proyecto en común, apoyarse o ser solidarios con el otro.

Ante esta falta de solidaridad, y la presencia del trabajo individualista, la escuela no les ofrecía en su estructura física y mobiliaria, cubrir sus necesidades, por ejemplo, el plantel escolar carece de instalaciones como rampas para estudiantes con debilidades motrices, lo que me llevo a inferir que se presentaban prácticas de exclusión, se inauguro en el año de 1976, estando al frente de la Dirección el Profesor Jorge Torres y como Subdirectora la Profesora Hortensia Ledezma.

Y siguiendo la línea de investigación-acción, tenía que comenzar con el diagnóstico, para lo cual primero elabore una matriz de categorías que me facilitarían la construcción de un instrumento, formule un cuestionario, necesitaba conocer la cultura escolar de la secundaria así que me acerqué a los profesores, para aplicarles el cuestionario, quería saber las percepciones escolares que albergaban a diario en sus clases.

Los profesores comentaron que los estudiantes presentaban en algún momento crisis de identidad y valores por la situación de la edad y etapa de adolescencia en la que se encontraban, la dificultad para manejar la agresión y las pocas o nulas expectativas de vida, ya que con frecuencia se presentaban peleas afuera de la escuela y estas eran grabadas en los celulares de los alumnos, después mostradas y compartidas como símbolo de una gran experiencia.

El grupo con el que establecí la necesidad de trabajar la intervención fue el 2.- A porque los profesores de este grado lo consideraban como un grupo difícil ya que la mayoría de estos chicos no entregaba los trabajos a tiempo, tenían una conducta mala en el salón de clase, los profesores comentaron que: “tienen muy sucio su salón” que eran desordenados, contestones, distraídos y retaban al docente, recuerdo que la profesora de español se acercó en una junta de padres de familia y les dijo: “yo no vengo a caerles bien a sus hijos y estos chicos..... Se van a extraordinario, no me cumplen con los trabajos”; la profesora muy determinante no ofreció alternativa a estos jóvenes.

Lo que encontré con el diagnóstico áulico en torno a los estilos de aprendizaje del grupo 2.-A fue que 14 estudiantes eran kinestésicos, aprendían tocando,

moviéndose, experimentando, también había 13 integrantes del grupo que eran visuales, quienes gustan de leer, imaginar, ver fotos videos y hacer diagramas; y enfrentaban dificultades cuando las clases se daban de forma expositiva, oral por parte del docente y 11 estudiantes que eran auditivos, les gustaba escuchar, cantar, hablar en público, relacionarse con sus compañeros.

Con frecuencia a estos jóvenes el docente les llamaba la atención. “ya guarda silencio”, “que tienes que comentar”, “pláticanos a los demás”, “ya cállate”, actitudes que determinaban autoritarismo, quien tenía el control, minimizando al otro, por ello:

Desde un espacio emocional centrado en el control y la desconfianza pedimos a los educandos el autocontrol de sus emociones y de sus acciones, lo que implica *jibarizar* en los niños y jóvenes el deseo de expresar legítimamente sus emociones. Se cercena con ello la posibilidad que tiene todo educando –que está viviendo el proceso de transformarse en persona adulta–, de preguntar, de equivocarse, en el asombro de descubrir sus propias respuestas, desde y para sí. (Maturana 2009:151)

Ante tal panorama entendía que reconocer la diversidad en el aula era un comienzo para favorecer una práctica de inclusión educativa como menciona Barrio (2008) que la diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, y se hacen significativas aquellas diferencias ligadas a las destrezas, a la capacidad, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, a los intereses y a las motivaciones.

Como indica la investigación-acción determine un supuesto de acción: **El diálogo y la argumentación potencializa el reconocimiento de la diversidad y favorece el desarrollo de la reflexión sistematizada cognitiva y metalingüística en el aprendizaje de la Ciencias con énfasis en Física.**

La **barrera de aprendizaje** identificada fue la carencia de la atención a la diversidad edificada por los docentes, además **la necesidad educativa** en los estudiantes fue, la de fortalecer la competencia de argumentar en los proyectos académicos en el área de ciencias.

Porque cuando llegaba al fin de cada bloque, les pedía a mis alumnos que presentaran un proyecto por equipo, les dictaba cada punto que deberían incluir

en su trabajo de investigación: “mostrar un experimento, el trabajo escrito de tantas hojas con apartados específicos, una breve introducción, antecedentes, desarrollo”, parecía una receta de cocina, igual para todos., siguiendo el método científico me sentía muy propia en mi hacer.

Y ¡que conseguía con este actuar! pues solo que los estudiantes presentaran exposiciones, donde leían lo que habían conseguido por internet, es decir, era una repetición de conceptos sin ver la generación de nuevos aprendizajes derivados de una reflexión y una postura crítica. En la escuela deben desarrollarse y orientarse capacidades para extraer de ellas una educación del espíritu experimental y una enseñanza de las ciencias físicas que insista en la investigación y el descubrimiento más que en la repetición. (Piaget: 1969:31)

Además estos trabajos que supuestamente se realizan en equipos proyectaban que solo algunos integrantes eran los que participan en la elaboración o un alumno del equipo era quién hacía todo.

Ahora bien, hay que entender que la finalidad de la mediación educativa es desarrollar en los estudiantes que cursan la educación básica, las competencias que sean necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida. Cuando hablamos de habilidades de vida nos referimos a aquellos comportamientos adecuados y responsables que nos permiten afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida ya sean privados, profesionales o sociales así como las situaciones excepcionales con las que nos vamos encontrando de forma sana y equilibrada.

Me di cuenta de la necesidad -que, desde mi papel de mediador, me compete desarrollar y fortalecer para un mejor desempeño en mi labor, - las competencias de organizar y animar situaciones de aprendizaje, elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo así como trabajar en equipo con otros docentes y generar un camino para informar e implicar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, donde:

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de [hacer clases] y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Perrenoud (1997):69

La competencia que pretendí fortalecer dentro del proyecto de intervención en los estudiantes tubo como prioridad: el manejo de la información, que se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y compartir información; el conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Favorecer esta competencia me permitió desplegar en los estudiantes procesos cognitivos donde ellos procedían a formalizar un aprendizaje derivado de sus propios intereses, gustos e inquietudes que se conjugaron con un bien común, al trabajar en equipo, vivieron su experiencia educativa con valores como la solidaridad, la amistad y el respeto de las opiniones del otro.

Los estudiantes en este ambiente educativo, generaron en equipos un material, un trabajo que ellos escribieron derivado de sus propias reflexiones, conjunto de sus ideas y conclusiones compartidas entre iguales, donde participaron todos asumiendo el papel que le correspondía a cada integrante y en el momento de presentar su experimento a los demás en clase mostraron una postura ante su trabajo y argumentaron el por qué y él para que de su propuesta. (Anexo1 fotos)

Pero, si se dio el caso de dos equipos en donde no concluyeron sus actividades, recuerdo que los regañé y ahora sé que no fue la mejor actitud de mi parte, por que expusieron sus motivos, se echaban la culpa uno a otro: “es que X no trajo lo que se le encargo”, “ no asistí con mi equipo a la casa donde nos citamos porque acompañé a mi mamá a comprar una memoria a la plaza de la computación” Esto me daría una pauta para trabajar en un futuro en el fortalecimiento de competencias que refieran al compromiso.

El espacio curricular que se eligió para desarrollar las actividades de la intervención educativa se ubica dentro del Bloque IV Manifestaciones de la estructura interna de la materia, correspondiente a los Planes y Programas de Educación Básica 2006, los contenidos están integrados en el cuadro No 1, la

planeación contempló actividades individuales y grupales que se desarrollaron del 27 de Febrero al 30 de Marzo del 2012.

<p>Bloque IV Manifestaciones de la estructura interna de la materia</p>	<p>Se pretende que los Estudiantes en el ámbito curricular</p>
<p>1. Aproximación a fenómenos relacionados con la naturaleza de la materia</p> <p>1.1. Manifestaciones de la estructura interna de la materia</p> <p>Experiencias comunes con la electricidad, la luz y el electroimán.</p> <p>Limitaciones del modelo de partículas para explicar la naturaleza de la materia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empiecen a construir explicaciones utilizando un modelo atómico simple, reconociendo sus limitaciones y la existencia de otros más completos. 2. Relacionen el comportamiento del electrón con fenómenos electromagnéticos macroscópicos. Particularmente que interpreten a la luz como una onda electromagnética y se asocie con el papel que juega el electrón en el átomo. 3. Comprendan y valoren la importancia del desarrollo tecnológico y algunas de sus consecuencias en lo que respecta a procesos electromagnéticos y a la obtención de energía. 4. Integren lo aprendido a partir de la realización de actividades experimentales y la construcción de un dispositivo que les permita relacionar los conceptos estudiados con fenómenos y aplicaciones tecnológicas.

El Bloque IV trata la estructura atómica de la materia y los efectos que los procesos básicos relacionados con ella tienen en fenómenos como el electromagnetismo y la luz. Las actividades se estructuraron en función de una **Pedagogía por Proyectos** en un marco de trabajo cooperativo y una técnica de grupos de investigación entre otras que describo más adelante.

La pedagogía por proyectos implica un cambio de estatuto de los niños en la escuela a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre docentes y alumnos [...] los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza [...] niños que construyen sus aprendizajes para resolver los problemas que plantean sus propios proyectos y los proyectos elaborados junto con sus compañeros. Jolibert, (2009):28

En la primera semana de la intervención me propuse desarrollar las actividades que había construido con base a los contenidos curriculares del bloque VI con el fin de acercar a los estudiantes a la teoría, estas actividades estaban enfocadas en un principio para ser trabajadas de forma individual, cuando mi tutora de la

maestría la profesora Maricruz revisó este primer avance me hizo la observación de que no contemplaban la atención a la diversidad así que investigué más sobre el trabajo cooperativo y las modifiqué en el sentido de que se enfocaran en cubrir algún rubro del trabajo cooperativo como la interdependencia positiva.

Mi primera experiencia de la intervención fue en un ambiente difícil, en el salón de clase había mucho ruido, los alumnos se distraían y no les era fácil concentrarse en las actividades, por ejemplo, al colocarlos en pares, platicaban de sus propios intereses y anécdotas. (Anexo 3 evidencias del trabajo de los estudiantes).

En la segunda semana comencé la clase explicando que íbamos a desarrollar una forma de trabajo diferente en donde partiríamos de sus interés, les comenté a mis alumnos que antes la mayoría de las clases a las que asistían tenían la característica de que el docente determinaba las actividades y lo que aprenderían – el dice qué hacer, cómo hacerlo y qué espera de ellos – por eso ahora desarrollaríamos una nueva forma de aprender, en donde participaríamos todos y tendrían responsabilidad en su aprendizaje, respetando sus estilos de aprender.

La atención se disipaba por momentos luego les pedí que acomodáramos las bancas en forma de círculo alrededor de todo el salón para que iniciáramos una actividad, una lluvia de ideas, para conocer sus intereses y por medio de una asamblea se determinara qué temática les interesaba para investigar y desarrollar en su proyecto escolar, con el ruido de mover las bancas y desplazarlas por el salón y tomando en cuenta la naturaleza inquieta de algunos jóvenes se perdió un poco de tiempo.

Cuando comenzamos formalmente la actividad, en la lluvia de ideas solo alcanzaron a participar algunos alumnos, su participación giro en torno a la pregunta de inicio ¿qué quieren aprender?. Así que se quedó de tarea para la siguiente clase que pensarán en la pregunta.

Al iniciar este día ya estaban listos con sus bancas y más dispuestos para la dinámica, surgieron muchos temas, en su mayoría estaban relacionados con los intereses que los estudiantes tenían para realizar en un futuro como una visión de

lo que ellos harían en el ámbito profesional, argumentaron el por qué les interesaba todos los demás escuchan con atención _ ¿Quién quiere participar? pregunté y Oscar se levantó y nos platicó acerca de su interés por la gastronomía molecular_ (Anexo 4 justificación del alumno)

-Oscar- Me gusta este tema porque siento que puede ayudarme a entender más sobre lo que hemos visto en clase, sobre la física a mi me causa curiosidad cómo es la cocina con hidrógeno, cómo preparan esos alimentos los chefs y a mí me gustaría ser o estudiar para ser gastrónomo.

Yo iba anotando en el pizarrón los temas que se comentaban, eran muchos; - *la mecánica de los automóviles, el empleo de la electricidad en las industrias, los animales marinos*-; al haber tal variedad en la participación de los estudiantes que fue necesario mi intervención para delimitar los temas, cuáles podrían tener relación y los vinculaba.

EL ERROR COMO BASE PARA LOGRAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS EN 2° DE SECUNDARIA

PROFRA. MAGALLÁN CAMARENA GRACIA

CORREO ELECTRÓNICO

Uruapan

kamakuristia@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se da un panorama general del contexto de aplicación del proyecto de intervención, la problemática administrativa y las conductas agresivas de los alumnos y padres de familia, para su planeación y desarrollo se tomaron en cuenta los contenidos desarrollados en la MEB que brindaron el sustento teórico y metodológico para llevarlo a la práctica, atender de manera significativa las necesidades de atención emocional en los contenidos de matemáticas, el respeto a la pluriculturalidad en el fortalecimiento de las emociones positivas a través de las emociones negativas generadas por respuestas consideradas de error.

Se practicó la reforma educativa al atender el desarrollo de las competencias básicas en los alumnos, principalmente el manejo de situaciones y la vida en sociedad al darles la oportunidad de proponer actividades que les generaron aprendizajes significativos, involucrando en el proceso a directivos y padres de familia.

El sustento teórico permitió la mediación pedagógica al promover actividades que permitieron la construcción conjunta de significados, los mecanismos de ayuda mutua en el aprender y el hacer, considerando que el origen del conocimiento no es la mente, sino una sociedad dentro de una cultura, de una época histórica tomando al lenguaje como la herramienta cultural de aprendizaje.

Los resultados obtenidos no fueron los esperados, se queda la inquietud de replantear las necesidades de atención como lo señala el método utilizado, poner en práctica los conocimientos adquiridos en la especialización de la MEB, principalmente en el respeto cultural que no se atendía de manera específica y que de acuerdo a la práctica realizada es fundamental para el logro los objetivos planteados en beneficio de los alumnos.

JUSTIFICACIÓN

La maestría en educación básica brinda a los docentes la oportunidad de analizar las reformas educativas de nuestro país, las necesidades de atención a los alumnos de educación básica para proporcionar oportunidades de construcción de conocimiento a partir del desarrollo de competencias docentes.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) planteó la urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona. Para estar acorde, México lleva a cabo acciones, entre ellas la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), iniciando en 2004 con preescolar, continuando con el nuevo Plan y programa de estudio para educación secundaria 2006 (Acuerdo 384) en el 2009 la reforma en el nivel primaria y finalmente la reforma 2011 para Educación básica.

En la mayoría de los estados de la República Mexicana se acepta la implementación de tales reformas, sin embargo, algunas entidades federativas no han permitido esta implementación por diversas situaciones, es el caso del estado de Michoacán, entre las razones que impiden su implementación es la intervención sindical así como la resistencia del docente al cambio, a pesar de esto, algunas escuelas si aplican la Reforma en Educación Secundaria, la cual busca que se asuma una actitud positiva y de colaboración en el ámbito social y cultural de los alumnos.

CONTEXTUALIZACIÓN

La ciudad de Uruapan está inmersa en esta problemática, cuenta con 7 secundarias federales, telesecundarias y dos Escuelas Secundarias Federales para Trabajadores, una de ellas y en la cual se desarrollo el presente trabajo es la Escuela Secundaria Federal para trabajadores “Profr. Moisés Sáenz Garza”, ubicada en el centro de la ciudad, cuenta con seis grupos para cada grado, los grupos en promedio están formados de 42 a 45 alumnos, el grupo de 2° “B” tienen como antecedente actividades encaminadas al respeto de la pluriculturalidad y el fortalecimiento de las emociones positivas a través de las emociones negativas en la asignatura de matemática.

En el proceso de las actividades programadas, esta escuela estuvo inmersa en un conflicto administrativo, 9 docentes inconformes y algunos padres de familia, no permitieron entrar a laborar a 23 maestros, a los alumnos si les permitían entrar a la escuela, para no generar ambiente de agresión, se acataron las disposiciones de la

Secretaría de Educación en el Estado, después de un mes se regulariza la situación laboral de la Institución.

Debido a ambiente laboral que prevalecía, este trabajo se desarrolló con los alumnos del segundo "B" formado por 42 alumnos, en el ciclo escolar 2011- 2012 en la asignatura de Matemáticas durante el ultimo bimestre en 10 sesiones de 45 minutos, tomando en cuenta la problemática administrativa, la conducta agresiva de los alumnos, las faltas de respeto entre iguales, el poco interés por los aprendizajes significativos y la falta de comunicación con padres de familia, por lo anterior fue necesario trabajar los valores, las emociones positivas y negativas, actitudes y relaciones de respeto para todos los involucrados.

PROPÓSITOS

Para atender esta necesidad de aprendizaje significativo y la modificación de conducta para lograr a la cuantificación esperada se plantea como propósito general:

- ❖ Desarrollar las competencias para la convivencia y la vida en sociedad en la escuela secundaria con el fin de fortalecer la mediación pedagógica y el trabajo en equipo utilizando las respuestas de error para fortalecer las emociones positivas en las relaciones interculturales.

Y como propósitos específicos:

- ❖ La implementación de estrategias para el logro del trabajo colaborativo en el grupo.
- ❖ Propiciar ambientes que promuevan el aprendizaje significativo a través de la mediación pedagógica y la enseñanza situada.
- ❖ Vincular los conocimientos adquiridos con el error para convertirlo en acierto.
- ❖ Fortalecimiento de las emociones positivas en el desarrollo de las actividades.
- ❖ Desarrollar habilidades para el manejo de conflictos

SUSTENTO TEORICO

Para el aprovechamiento de las emociones positivas y su relación con los contenidos programáticos, se consideró el Acuerdo 384 por el cual se establece las reformas educativas de los planes y programas de estudio para el nivel de secundaria el cual, se vincula en la organización de bloques temáticos que incluyen contenidos en tres ejes, sentido numérico, pensamiento algebraico y manejo de la información abordando además

las cinco competencias básicas que son, aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad (SEP, 2006: p 9).

Para lograr los propósitos planteados, fue necesario practicar las emociones de convivencia en la escuela, que tuvo como antecedente la violencia, según Goleman, la convivencia no es sólo ausencia de violencia, supone principalmente el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo (2003: p 42)

En este sentido, la práctica de la relación entre las emociones, los sentimientos, las habilidades cognitivas, la adopción de decisiones incluye el autocontrol, la capacidad de resolver conflictos, la sensibilidad hacia los otros y la cooperación (Marchesi, 2007: pp 84 - 85)

La intención de situar el conocimiento fue porque forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura, destacando la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda mutua. (Solución de problemas auténticos, aprendizaje en el servicio, análisis de casos, simulaciones situadas, etc.). En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. (Díaz Barriga, F, 2003)

Se tomó en cuenta a Vigotsky que considera que el origen de todo conocimiento no es la mente, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica tomando al lenguaje como la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia, ya que los alumnos construyen su conocimiento porque son capaces de leer, escribir, preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre lo que le interesa (1979: pp. 125-133).

Para lograr estos propósitos fue necesario tomar en cuenta que los jóvenes en la educación secundaria tienen transformaciones fisiológicas que influyen de manera significativa en sus emociones, se dificulta la convivencia, comunicación y respeto a las diferencias culturales del grupo, se tomó la opinión de Silvia Schmelkes que considera que “la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto desde planos de igualdad” (2009: p 3). Se considera a la interculturalidad como la interacción entre el grupo de alumnos que pertenecen a culturas distintas, las relaciones interculturales están basadas en el respeto al darse desde posiciones de igualdad.

Para establecer las relaciones interculturales, es necesario interpretar lo que el otro dice para entender mejor el mensaje y fue necesario comprender la importancia de escuchar con atención sin prejuicios e interpretar desde la cultura propia lo que los otros dicen desde su cultura (Chapela, 2008: p 10)

MÉTODOLOGIA DIDACTICA

La metodología didáctica que sustenta la reforma del 2006, consiste en llevar a las aulas actividades de estudio que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados, se abordaron los ejes de sentido numérico y pensamiento algebraico, manejo de información, se resolvieron problemas que implicaron el análisis, la organización, representación e interpretación de datos provenientes de diversas fuentes, expresando los alumnos en estos procesos sus emociones y construcción de conocimientos al reconocer los aciertos y errores (SEP, 2006: p 9) .

Como método de aplicación también se considera al padre de la estrategia para solucionar problemas matemáticos George Pólya, su enseñanza se enfatiza en el proceso de descubrimiento y aún más simple en el desarrollo de ejercicios apropiados para involucrar a los estudiantes en la solución de problemas, generalizando un método de cuatro pasos:

- ❖ Entender el problema
- ❖ Configurar un plan
- ❖ Ejecutar el plan
- ❖ Probar los resultados (mirar hacia atrás)

En este método, es importante distinguir entre “ejercicio” y “problema”; para resolver un ejercicio, se aplica un procedimiento rutinario que lleva a una respuesta, para resolver un problema, se hace una pausa para reflexionar y hasta que puede ser ejecutado con pasos originales sin ensayo para poder dar una respuesta (1990 p 2).

PLANEACION DE LA ESTRATEGIA

El propósito central de cada sesión fue el desarrollo de las emociones en los contenidos temáticos tomando el error como motivador para llegar al acierto, considerando las diferentes culturas del grupo y del docente, para lograr las competencias básicas que establece el perfil de egreso de los alumnos de la escuela secundaria, principalmente las

competencias para la convivencia, vida en sociedad y manejo de situaciones (SEP, 2006: p 18-19).

Se motivó al alumno para que descubriera la relación del conocimiento, el sentido de trabajo colaborativo y construcción de aprendizajes, considerando las emociones generadas a partir de las informaciones del medio, para lograr la capacidad de autoevaluación, se fomentó el trabajo en equipo y grupal, afrontando y analizando de manera conjunta situaciones complejas que le permitan establecer negociaciones en el actuar y en la construcción de un aprendizaje significativo (SEP, 2011: p 64).

Se presentan de manera general la planeación de cinco sesiones que corresponden al Eje: manejo de la información. Contenidos: búsqueda, organización y representación de información en histogramas o graficas, análisis de la media y la mediana.

Propósitos	Competencias	Aprendizaje esperado	ambientación	material	evaluación
1 Trabajar las emociones positivas, a partir de las negativas	Manejo de situaciones y vida en sociedad	Comunicación y Pertenencia al grupo, análisis de las formas para expresar una información.	En el patio de la escuela se realizaran narraciones de los acontecimientos, análisis de las circunstancias que los provocaron, en equipos de 3 alumnos	Periódicos, videos, panfletos, y lonas	Observación de las participaciones, exposiciones por equipo del tema relacionada con la problemática analizada
2 Sensibilización y aceptación de la heterogeneidad del grupo	Capacidad para actuar con juicio critico frente a valores y normas escolares, aprendizaje permanente	Con datos estadísticos analizar las diferencias culturales del grupo.	En hojas de colores representaran las colonias de donde provienen, los que coincidan expresaran sus costumbres y tradiciones	Hojas de colores, cuaderno, libro de texto, marcadores, Resistol.	Exposición de las tradiciones, cuadro comparativo de coincidencias y diferencias. Rubrica de emociones.
3 Logro de la confianza y bienestar, respeto a la forma de comunicación	Toma de acuerdos, para la convivencia y negociación con otros integrantes del grupo que no formen parte de los equipos.	Con el cuadro comparativo que se realizo como evaluación, aplicar la probabilidad de eventos y graficar.	Detectar los barrios de la ciudad, en equipos que no corresponda la información graficar los datos expresados en tradiciones	Cartulinas, colores, marcadores	Coevaluación,
4 Lograr la sorpresa como parte del aprendizaje significativo	Aprendizaje permanente, asumiendo y dirigiendo su propio aprendizaje, negociando con otros	Autonomía en la toma de decisiones al establecer las relaciones de proporcionalidad en los datos sobre la cultura del grupo	Consultar en su libro sobre los procedimientos de la probabilidad de un evento y su representación proporcional	Libro de texto, cuaderno, cartulinas, calculadora colores.	Exposición grupal de las investigaciones, detección de errores de interpretación

5	Comunicación con los padres de familia y el respeto a los ritmos de aprendizaje	Armonía familiar, confianza y comunicación aceptación a la diversidad cultural	Comunicación entre iguales, relación de confianza y respeto a la diversidad cultural.	Presentación a los padres de familia los análisis culturales que han realizado y explicar como se han sentido al respetar las diferentes culturas que forman el grupo.	Graficas, y cuadro comparativo	Cuestionario al padre de familia sobre lo que le interesa en el aprendizaje de sus hijos
---	---	--	---	--	--------------------------------	--

La planeación se propuso de esta manera, con la finalidad de que los alumnos expresaran las emociones negativas que se observaron y retomar el respeto entre iguales, al mismo tiempo situar a los padres de familia en las dinámicas de aprendizaje de sus hijos.

RESULTADOS

Esta forma de desarrollar las actividades generó actitudes positivas hacia las matemáticas, desarrolló en los alumnos la curiosidad y el interés por investigar, plantear y resolver problemas, tomando en cuenta las emociones de desilusión e insatisfacción, al tener diferentes formas de establecer conjeturas se fortaleció el respeto a la forma de comunicación entre iguales, se propiciaron ambientes que permitieron la flexibilidad para modificar los puntos de vista y la autonomía intelectual al generarse situaciones desconocidas que llevaron al razonamiento del error que les generó la satisfacción de descubrimiento al llegar al acierto.

Fue importante contar con la participación de los directivos y maestros que impartieron otras asignaturas como inglés y química, las actividades se desarrollaron dentro y fuera del salón de clases y fue relevante contar con los materiales necesarios como libros de alumno, cuadernos, cartulinas, colores y espacios abiertos para la implementación de juegos.

En las actividades realizadas con los padres de familia los análisis presentados no fueron suficientes para establecer la comunicación ideal con sus hijos y el respeto a la diversidad cultural del grupo, exigieron la justificación de criterios de evaluación, ante las rúbricas aplicadas, expresan que no son convencionales las observaciones y parámetros empleados, aún cuando sus hijos les dieron explicación de sus autoevaluaciones y aceptar los aspectos que no fueron cubiertos, exigieron el respeto a los resultados de las pruebas objetivas.

EVALUACIÓN DE PROPÓSITOS

Las actividades realizadas estuvieron encaminadas a lograr el 100% de aprobación, sin embargo, al llegar a la cuantificación de ciclo escolar 2011 - 2012, y en cumplimiento del Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública, que establece la cuantificación de aprendizajes en escala de 5 a 10, los resultados esperados no se cumplieron resultaron reprobados el 35% de los alumnos dando diferentes argumentaciones para su justificación.

Existió el respeto a la forma de comunicarse con sus iguales, la emoción de bienestar permitió que se tuviera mayor confianza para expresar los puntos de vista en el desarrollo de las participaciones, existió la distracción de algunos alumnos porque hacían en clase las tareas de otras materias que no se realizaron en casa, se perdió la secuencia de los procedimientos y no se cumplió con el planteamiento de problemas por que los demás ya los habían realizado.

En la aplicación de rúbricas existieron parámetros que aunque fueron elegidos en colectivo, al final no se obtuvo el resultado esperado, en las autoevaluaciones se emitieron juicios que no correspondieron a los procedimientos de aprendizaje solo a los aciertos.

Se fortalecieron las relaciones interculturales a través del diálogo, la argumentación en condiciones de respeto, inclusión y apertura y de valoración a la diversidad; esto permitió que se favorecieran las competencias de manejo de situaciones, en la actividad realizada con padres de familia los alumnos tuvieron que tomar acuerdos para sus argumentaciones aun cuando no se llego al convencimiento demostraron la convivencia y el respeto.

Se desarrollaron las emociones de bienestar y satisfacción a través de la desilusión y el error, al realizar el análisis de las posibilidades para llegar a la solución del problema planteado, provocando la búsqueda de posibles soluciones al involucrar en la investigación a padres de familia y personal de la institución.

Se logró que los alumnos cambiaran de actitud hacia el desarrollo de las clases de matemáticas y de otras asignaturas, haciendo referencia al respeto que debe existir en el actuar de cada uno de ellos, se evitaron en un 80% las agresiones verbales y físicas entre iguales, así como la permanencia en los salones de clase, situación que era difícil por la libertad que tuvieron cuando estuvieron sin clases.

El trabajo en equipo se logro en un 70% por la presión que se ejerció en los alumnos por parte de los maestros inconformes, se les pidió no cumplir con las tareas y trabajos encomendados, al no cumplir con las participación y colaboración en la presentación de trabajos al grupo, se hicieron las observaciones pertinentes y en las coevaluaciones se señalaron.

CONCLUSIONES

Se Aprovechó que estos alumnos ya habían desarrollado actividades para detectar sus estados de ánimo, las actitudes agresivas se aprovechan para rescatar valores y detectar las emociones negativas, el monitoreo sirve como motivación mutua para superar los temores a la posibilidad de participación, al hacer mayor énfasis en los errores, permite la construcción de conocimientos significativos bajo la argumentación, comunicación y respeto, buscando con ello, el cien por ciento de aprobación basado en conocimientos adquiridos por el trabajo colaborativo.

Las pruebas objetivas se consideran como parte de la dinámica rutinaria de la institución y como un reforzamientos a los conocimientos adquiridos para atender la justificación de cuantificación a las autoridades educativas y como una comprobación de la adquisición de conocimiento a los padres de familia

Los contenidos desarrollados en la MEB brindaron la posibilidad de descubrir las potencialidades de los alumnos, al poner en práctica de manera implícita los pilares de la educación en el trabajo colaborativo desarrollado por los alumnos y el maestro de matemáticas como parte del proceso educativo, se tomaron en cuenta además, las diferentes relaciones culturales de los alumnos al buscar la vinculación con la comunidad escolar, se elevó el nivel de aprendizaje del alumnado, con el fortalecimiento de las emociones positivas al poner a los alumnos en situaciones de incertidumbre para superar el temor a la búsqueda de soluciones en el planteamiento de problemas matemáticos.

En la MEB se aprende que las actividades que se proponen deben atender las inquietudes de los alumnos al valorar los razonamientos y los procedimientos que permiten que sea el mismo alumno quien llegue mediante el análisis a la construcción de conocimientos significativos.

Señala la importancia de participación de las autoridades educativas en las actividades que se desarrollan en las asignaturas, la importancia de permitir que se propicien las condiciones de ambiente para dar seguridad a los alumnos en la participación, además de involucrar a todos los integrantes de la Institución educativa al brindar la confianza en las situaciones que se salen de lo tradicional y rutinario.

Resalta que de la comunicación con los padres de familia es fundamental para atender las inquietudes sobre las cuantificaciones al buscar la participación directa en las actividades de tareas para promover la comunicación con los alumnos, con estas acciones se promueve la comprensión de las categorías a considerar en las rubricas de evaluación y el respeto de la opinión de sus hijos en la autoevaluación, así como la detección de las dificultades de procesos en la solución de los mismos.

Los asesores dieron a conocer los objetivos y dedicaron el tiempo suficiente para lograrlos, las especialidades dan la posibilidad de abordar los temas de mayor interés para los participantes.

BIBLIOGRAFIA

- BRISEÑO Aguirre Luis Alberto (2010) "Matemáticas 3". México. Santillana.
- CABALLERO C., Arquímedes, Lorenzo Martínez C., (2004). "Cuaderno de Matemáticas tercer curso". México. Esfinge
- DE PABLO, P y Trueba, B. (1999). Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil. Barcelona. Editorial Praxis, S.A.
- GOLEMAN Daniel (2003) "Emociones destructivas como comprenderlas y Dominarlas". Argentina. Ediciones B Argentina S.A.
- MEDINA, A., Cardona, J., Castillo, S., Domínguez, Ma. Concepción. (1998) Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid, España. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Plan y Programas de Estudio 2006 para Secundaria. México. SEP
- SELIGMAN Martín E: P:(2005) "La auténtica felicidad". Barcelona. Ediciones B, S. A.
- SEP. (2006). "Planes y Programas de Estudio 2006 para Secundaria". México. SEP.
- TOBON, S. (2005). Formación basada en competencias. 2ª. Ed. Bogotá. Eco Ediciones.
- TOBÓN, S. y Mucharraz, G. (2010) "¿Cómo abordar el modelo de competencias en la práctica docente?". Kundrivi, Servicios para la Educación

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Diaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de Investigación Educativa. Consultado el día 19 de junio de 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/contenido-arceo.html>
- DELORS, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra Un tesoro. UNESCO, consultado el 15- 11-2011. Pp 12-15 en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/4-Los_4_Pilares_de_la_Educacion.pdf

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL PROCESO EDUCATIVO.

BARRERA NAVARRETE VICTORINO

Junio, 2011

I. Presentación

La educación como medio para la adquisición los conocimientos y desarrollo humano, ha permitido que a los expertos en la formación educativa diseñaron un plan de acción para la conservación cultural y renovación pedagógica de las sociedades que se encuentran en constante transformación. La Organización de las Naciones Unidas para el Fomento y la Cultura (UNESCO) ha intervenido para diseñar nuevos proyectos de enseñanza- aprendizaje con la finalidad de lograr cambios constantes que se vive en esta época posmoderna. Lo cual la educación no puede quedarse rezagada ante una revolución tecnológica que se vive en esta era actual.

De tal manera, que estos campos planteados dan lugar a nuevas reformas educativas y modelos educativos. Por tal motivo los docentes se crea una nueva necesidad de actualizarse de forma permanente.

En el contexto escolar el desempeño docente que vivenciamos todos los días ha dejado de incorporar nuevas estrategias que respondan el grado de aprendizaje de su enseñanza, como resultado de esto el alumno se mantiene inquieto por aprender nueva forma de resolver los problemas que le plantea el maestro, es decir, las estrategias repetidas ya no satisfacen al niño por lo que no presta atención en su aprendizaje hacia un futuro y esto conlleva a expulsar al alumno

del salón de clases lo cual es afectado en sus actividades durante el tiempo designado.

En estos nuevos tiempos parece que el factor más importante es el tiempo y no el proceso que se desarrolla un conocimiento epistemológico de los alumnos dentro de las actividades planeadas por el docente, tomando en cuenta cada una de las estrategias aplicadas de acuerdo al contexto en el que se encuentra, muchas de las veces no se logra por la falta de recursos de uso adecuado para su enseñanza-aprendizaje, es decir, el docente tiene que crear nuevas metodologías para que el alumno logre una educación de calidad en donde se desarrolle habilidades cognitivas y creativas para resolver sus problemas.

En la actualidad nos encontramos con grandes avances tecnológicos los cuales les sirven al enseñante puede hacer uso de ellos y ampliar esa información como consulta o biblioteca virtual para ampliar sus conocimientos. Por lo que la educación está contextualizada en un paradigma epistemológico, es decir, saber que la educación generará en todos los aspectos un cambio que le permitirá crecer y así mantener sólidas relaciones con las demás. Desde una perspectiva educativa se van dando nuevos modelos tecnológicos que permiten avanzar también en los campos de salud y alimentación para satisfacer a la sociedad misma ya que esta calidad educativa automáticamente favorece a los demás campos en general por lo que generalmente esta educación tecnológica a nivel mundial ha llegado a rebasar al docente en sus planeaciones educativas.

Por lo que existe la necesidad de desarrollar las competencias profesionales al planear sus actividades con el nuevo enfoque de la RIEB mediante estrategias de innovación pedagógica, así como diseñar actividades mediante proyectos interdisciplinarios.

III. Fundamentación teórica y socioeducativa de la propuesta de intervención.

La necesidad de intervenir para apoyar al docente es para desarrollar la habilidad de diseñar la planeación, su ejecución y evaluación. Así como replantear las estrategias que no tuvieron éxito durante su desarrollo. Las competencias

docentes permitirán cambiar su forma de intervenir durante el proceso de su enseñanza para adoptar una enseñanza formativa en sus alumnos.

Por lo que esta intervención del docente en el aprendizaje para el aprovechamiento escolar es muy importante, según con el enfoque constructivista funge como mediador entre los niños, el aprendizaje y las competencias que debe desarrollar durante su formación, así como, sea capaz de ser reflexivo y consciente de sí mismo. Además conocer su entorno físico para el desarrollo adecuado de su enseñanza y reconocer que los alumnos provienen de familias diferentes, con recursos y estatus sociales diferentes.

De esta forma el aprendizaje del ser humano aprende en sociedad como lo establece Vigotsky con su teoría sociocultural.(p.27) sustenta que el ser humano adquiere conocimientos a través de la interacción con las demás personas mediante el uso de lenguaje comunicativo, estos pueden ser de la misma edad o mayor, la sociedad donde se desarrolla el individuo es tan importante porque de ahí depende de la acumulación de la experiencia, para después construir nuevos conocimientos. Afirma que “no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, mismo que son productos de las instituciones culturales y de las actividades sociales”.p 27.

La teoría de Vigotsky se centra en la psicología del aprendizaje del sujeto y su entorno sociocultural. Para algunos seguidores de Vigotsky les ha parecido interesante recuperar el entorno social del alumno, que dio auge esta corriente constructivista a partir de los años 60s hasta a la actualidad porque es importante considerar. Según Hernández los escritos de Vigotsky se contempla los elementos que el pensamiento hace que almacene la información a través de los instrumentos de aprendizaje.

En los estudios de Vigotsky aprendió a articular los procesos psicológicos y los factores socioculturales. El docente es un agente de guía y ofrece un papel mediador entre los alumnos y los objetos de estudio mediante un contexto determinado. Mediante una planeación proporcionar las actividades a realizar a

través la dosificación de temas obtenidos del currículo para apropiarse de los saberes socioculturales de la entidad.

III. La estrategia didáctica, el plan de estudios y la Reforma Integral de la Educación Básica (Definiciones teóricas de la materia, asignatura, tema o problema objeto de la estrategia. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales)

La planeación es un recurso que permite al docente organizar, de forma sistemática, el desarrollo y la evaluación de competencias y orientar desde un modelo pedagógico su labor en el aula. De tal forma articular los contenidos curriculares de su programa educativo, estrategias didácticas, organización grupal, recursos didáctico-pedagógicos e instrumentales, tiempos escolares. Con el nuevo plan de estudios, se propone que la estrategia didáctica sea de elaboración de proyectos en donde los alumnos desarrollen las competencias necesarias tales como: sociales, ambientales, científicas, salud y valores para integrarse en la sociedad.

i v. Especificación teórico-conceptual de los recursos a utilizar. (software, simulador, webquest, videoclip, audio, texto, etc)

v. El rol del docente como mediador pedagógico y el rol estudiante en los procesos de aprendizaje.

La función del docente implica en plantear actividades, en la zona de desarrollo real del alumno, cuando el alumno construye su conocimiento es considerado zona de desarrollo potencial, coordinar, orientar y supervisar para llegar la zona de desarrollo próximo.

Para el aprendizaje de desarrollo próximo se proponen dos conceptos.

1.- el concepto de andamiaje.

2.- construcción colectiva.

Para algunos colaboradores de Vigotsky encontraron que el aprendizaje es compartido por un experto y el aprendiz se encontró grandes resultados de dichos contenidos.

Para Cubero y Luque 2001.

IV. Fundamentación metodológica.

I. La investigación acción.

La investigación como método científico para la solución de problemas del contexto educativo es utilizado en este proyecto para lo cual promover cambios en el sistema, la reflexión sobre las consecuencias del cambio, también permite que se produzca un proceso sistemático de aprendizaje el cual conduce a plantear nuevos cambios y así se repite el proceso, desarrollando mediante un espiral auto reflexivo: ciclo planificación, implementación del plan, observación sistemática, reflexión y evaluación, se replanifica y repite el ciclo. Es participativa, porque los participantes buscan mejorar su propia práctica, incluyendo al investigador que es parte del grupo para colaborar con el medio.

II. Etapas y tiempos de realización de la propuesta.

I. Estrategia para la recolección de información.

El planteamiento de este proyecto nos llevó a implementar una serie de información obtenida de las observaciones y entrevistas que se tuvo con los padres de familia, docentes y alumnos de la institución los cuales, Se utilizaron las técnicas de observación y las entrevistas como instrumento, el diario de campo, guía de observación, el cuestionario para los docentes, padres de familia y alumnos. Como resultado de la investigación de campo se obtuvo los problemas más relevantes que se encuentran en el centro de trabajo, el cual nos llevó a diseñar la presente propuesta de intervención para la solución del problema.

Las actividades que se me implementen en este proyecto serán evaluadas de forma permanente, de decir, durante el proceso de desarrollo se registrará el procedimiento que realizaron y al final se obtendrá un registro anecdótico. Al final se invitará valorar entre todos los participantes éxito obtenido de las actividades

realizadas, desde el diseño de actividades, que propone la forma de evaluar, para ello es necesario reconocer que en este programa de la reforma educativa sea formativa, es decir en todo momento debe estar presente la evaluación del proceso de las actividades.

V. Diseño de la estrategia de intervención educativa.

I. Propósitos generales (competencias desarrollar).

Propósito general: lograr en los docentes competencias profesionales al planear sus actividades con el nuevo enfoque de la RIEB mediante estrategias de innovación pedagógica.

Propósitos específicos:

Analizar las competencias profesionales que se desarrollan en el trabajo por proyectos.

Desarrollar la habilidad de formular proyectos de enseñanza a partir de la nueva reforma.

Lograr en las docentes actitudes de innovación mediante proyectos interdisciplinarios de enseñanza.

I. Líneas de acción

- Inducir a los docentes la necesidad de organizar sus clases con sus alumnos.
- Durante el curso taller aprenderá a diferenciar la forma de construir conocimientos mediante proyectos.
- Comprenderá que el nuevo papel docente en la nueva pedagogía.

- Aprender que la implementación de nuevas estrategias de enseñanza animará el aprendizaje de los alumnos.
- Diseñen proyectos permanentes de aprendizaje de forma integral con otras disciplinas.
- Cumplir con los conocimientos básicos para la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Básica.

- Brindar asesoría de forma permanente.

La presente propuesta, es para retroalimentar al docente en su desempeño de enseñanza aprendizaje donde permite al docente desarrollar las habilidades, actitudes, para alcanzar los nuevos conocimientos.

II. Metas

Las metas deseadas se mencionan que son de corto plazo a mediano y a largo plazo.

- Organizar los contenidos curriculares, mediante una planeación por proyectos, de la RIEB.
- Lograr en el centro de trabajo todos los docentes desarrollen sus actividades a través de competencias.
- Hacer un diseño de un instrumento de evaluación

II. Sustentos teóricos

i. Metodología

Para la implementación de este proyecto se ha seleccionado el curso- taller para los docentes que se encuentran frente a grupo, en este espacio el docente incorpore nuevos elementos en su planeación didáctica escolar.

ii. Actividades y estrategias

Las actividades a implementar para el desarrollo del proyecto será en tres momentos, para cada uno se utilizarán estrategias acordes con los temas a desarrollar, recuperación de conocimientos, trabajo en equipo e individual, de exposición, para el primer momento.

De inicio se analizarán textos que lleven a la reflexión de la práctica docente.

En el segundo momento, el docente analizará textos que le ayuden a comprender la nueva forma de planeación didáctica que responda al currículo educativo.

En el tercer momento, el docente diseñe una planeación a través de proyectos interdisciplinarios flexibles, así como aplique y evalúe, y vuelva a incorporar actividades que refuercen su desempeño educativo. Los recursos didácticos a utilizar son: la computadora, el cañón, marcadores de agua, papel para rotafolio, cinta mastín, copias, hojas blancas y bocinas para computadora.

Plan evaluación.

El aprendizaje ya mencionamos anteriormente que es formativa y cualitativa, por lo tanto, la evaluación también se aplican instrumentos cualitativos que nos ayuden a comprender mejor el proceso educativo que desarrollamos en el aula.

Para ello se propone, en el primer momento evaluar con una lista de cotejo, como producto de evidencia un rotafolio elaborado en equipo sobre su reflexión del trabajo en el aula. El segundo momento se utilizará la escala estimativa, como producto el diseño del esquema de una planeación por proyectos y en el tercer momento una rúbrica. Como producto final los docentes de forma individual elaborarán su planeación didáctica con las características de proyectos interdisciplinarios.

VI. Aplicación de la estrategia de intervención educativa.

Las actividades que se aplicaron durante el desarrollo del proyecto tuvieron impactos diferentes en los docentes, en el primero sobre la reflexión sobre la práctica del trabajo docente, los docentes se mostraron participativos comprendiendo la importancia de las reformas educativas en nuestro país, la disposición de trabajo en equipo y el dialogó entre ellos.

En la participación del segundo momento de intervención, las lecturas de autores sobre la planeación didáctica de Laura Frade, Patricia Frola, Julio Pimienta y Díaz Barriga. Mostraron con gran interés de poder sustentar su trabajo con autores actuales del siglo XXI. Al complementar de los tres momentos el docente obtiene la información suficiente para romper la rutina de las actividades que se planteaban anteriormente.

Algunos aspectos desfavorables fueron los tiempos, no fue suficiente para analizar con más detalles los libros de apoyo del docente y del alumno para hacer aportaciones necesarias y de esa forma mejorar el desempeño docente. La falla de la luz eléctrica no permitió realizar algunas actividades de observación. Como diapositivas y videos.

VII. Evaluación de la estrategia de intervención educativa

De las estrategias contempladas no fue posible continuar con incluir la información de cada apartado del formato del proyecto. Debido que los docentes no contaban con la información suficiente para realizar este tipo de actividad, lo cual, se tuvo que realizar una pequeña exploración de los materiales del programa y los materiales del alumno, de tal forma se prolongó a más actividades. Finalmente se logró el objetivo y la meta planteada en esta propuesta, sólo falta continuar diseñando actividades que el docente necesita para el logro de las competencias que el alumno desarrolle cada día en su aprendizaje- enseñanza.

En mi opinión personal en la intervención de la propuesta sea al inicio de ciclo escolar para lograr el objetivo deseado, porque de otra forma los docentes son los que llevan la pauta con las actividades a lograr, y sus aportaciones también son válidas en este trabajo de intervención. Esto lo digo por experiencia personal porque llega en un momento que el docente abandona la institución para incorporarse a la jornada de lucha que convoca el sindicato del magisterio del estado. Por lo tanto falta seguir observando

Conclusiones

Los retos que me enfrente hoy es seguir apoyando al docente y vigilar que su diseño de actividades lo realice, de tal forma que puede hacer una crítica constructiva de su desempeño docente y tome la decisión de replantear sus actividades durante la marcha para seguir mejorando en su desempeño tan complejo. Como sugerencia cuando se tenga que aplicar una intervención de este tipo, los docentes deben de dar más de su tiempo para poder realizar ampliamente las estrategias diseñadas y se obtenga mejores resultados. Así

mismo orientar a los padres de familia para que sus hijos puedan ser motivados por asistir constantemente a sus clases.

De tal forma, para construir una educación de calidad y gratuita se necesita de la participación de todos tanto de la actualización docente, responsabilidad de la secretaria de educación en el estado, el sindicato de los trabajadores de la educación, directivos, supervisores y demás autoridades es decir necesitamos una coeducación donde todos debemos educarnos para los cambios constantes que se nos presentan constantemente

Fuentes de consulta.

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Pearson Educación.
Frade, L. (2009). Planeación por competencias. (2da ed.) México: Inteligencia educativa.

Frola, P. (2011). Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias. México: Trillas.

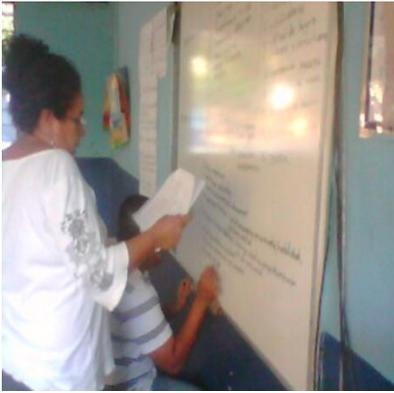
Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista. (2da ed.). México: Pearson Educación por competencias. (3ra ed.). México: Inteligencia educativa.

Saavedra, R.M, (2001, p.112-128), Investigación acción. México: Ed.Pax

Secretaría de Educación Pública. (2010). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010. México.

Anton, S. la formación de Profesores Reflexivos. (n.d.) UPN.

Anexos.



**“USO DE INTERNET PARA EL DESARROLLO DE HÁBITOS DE LECTURA
EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA”**

ÁREA TEMÁTICA

PROYECTO DE INTERVENCION

AUTOR

GUTIÉRREZ DIAZ RENÉ

CORREO ELECTRÓNICO

renegd@hotmail.com

**“USO DE INTERNET PARA EL DESARROLLO DE HÁBITOS DE LECTURA
EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA”**

Autor: RENÉ GUTIÉRREZ DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 163, URUAPAN, MICH.

renegd@hotmail.com

Introducción

Vivimos en un mundo donde las transformaciones se van dando de forma muy rápida y como consecuencia de ello los adultos algunas veces llevan un desfase con las nuevas generaciones, esta investigación pretende servir a los profesores para identificar los intereses actuales de los jóvenes y más

concretamente el estudio del uso de la Internet y así poder implementar estrategias adecuadas para la formación de lectores.

Según la Encuesta Nacional de Lectura 2006 el 66.6% de los jóvenes entre los 12 y 17 años de edad leen, pero existe una gran dispersión al realizar la pregunta ¿cuál es su libro favorito?

Entre quienes declaran haber leído se menciona La Biblia, Juventud en éxtasis, Don Quijote, entre otros, pero llama la atención que el 40.0 % contestó no saber, el 14.1% no contestó y el 10.4% declaró que ninguno.

Según la OCDE la problemática de la lectura es más grave, tal como lo revelan las conclusiones del estudio PISA 2000, y que muestran que trece países, entre los que destaca México, presentan índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

La crisis de lectores que vive hoy la sociedad mexicana, amenaza seriamente nuestro proceso educativo y cultural, muy específicamente el desarrollo de nuestros estudiante mexicanos, pues la lectura en los alumnos los beneficia particularmente en su rendimiento escolar, ya que un niño que posee este hábito, le es más fácil y natural tomar un libro para estudiar o investigar que a aquel que no está acostumbrado a los libros.

Propósitos

- Emplear la animación sociocultural, como eje transversal, para el logro de capacidades lingüísticas en los estudiantes, a través de las actividades propuestas.
- Fomentar habilidades de pensamiento al realizar la lectura de textos.
- Utilizar la enseñanza situada, como estrategia, para la creación de ambientes de aprendizaje.
- Propiciar el trabajo colaborativo en el ámbito escolar, como metodología de trabajo, para desarrollar competencias para la vida en sociedad.
- Estimular entre los alumnos la comunicación efectiva, tanto en forma oral como escrita, de manera presencial y a distancia.
- Favorecer el hábito de la lectura selecta, por medio de la Internet.
- Propiciar que los alumnos relacionen la lectura con la vida diaria.

Metodología

El presente Proyecto de Intervención Educativa se sustenta en el trabajo colaborativo por medio de la animación sociocultural de la lengua, la enseñanza situada y la mediación pedagógica para la creación de ambientes de aprendizaje, mediante el cual se compartirán actividades, conocimientos y experiencias, además de poder interactuar con compañeros y el maestro, gracias al apoyo brindado por la tecnología.

Diagnóstico

Con estos antecedentes nace el Proyecto de Intervención Educativa “Uso de Internet para el desarrollo de hábitos de lectura”.

Se han realizado un total de 40 encuestas sobre el uso de Internet de los estudiantes (anexo 1) y otro tanto sobre sus hábitos de lectura (anexo 2).

Según los resultados de este trabajo, la casi totalidad de los estudiantes utilizan Internet, se conectan en su mayoría diariamente o en su defecto, más de una vez a la semana con un promedio de 2 horas por sesión. El uso que realizan de Internet es mayoritariamente social, ya que las actividades más frecuentes son de entretenimiento y de comunicación con personas, siendo las redes sociales y el correo electrónico lo que manifiestan les gusta hacer más en línea.

El principal lugar de conexión es su domicilio, seguido de los ciber-café, la mayoría no ha recibido clases formales sobre cómo utilizar Internet.

A la pregunta si les afectaría saber que van a estar privados de utilizar Internet la mitad contesta que no y la otra mitad que si, las actividades que dejaron de realizar por utilizar esta tecnología son ver la televisión y los videojuegos.

Respecto de sus hábitos de lectura la mayoría reconoce que lee, entre las lecturas que realiza se encuentran los libros de texto, revistas, cómics, la biblia, entre otras menciones. Entre las formas de elegir las lecturas están por consejos de otros, si se les hace interesante, el lugar que utilizan para la lectura es su domicilio y la parte más común es la sala y su recámara, la hora para realizarla es en la tarde, la frecuencia que lo hacen es de dos veces a la semana, con un promedio de 1 hora, la mayoría lee por estudio o por gusto, mencionando algunos que por que les interesa el tema, el promedio de lecturas que dejan los profesores a la semana es de dos lecturas.

Para la lectura en formato digital una gran parte si la ha realizado y para su revisión coinciden en la lectura en pantalla y no imprimen sus textos.

El analizar toda la gama de problemas a lo que se puede enfrentar el adolescente en este momento de su vida, nos hace referencia al importante papel que debe desempeñar la escuela, brindando orientación, apoyo e información a este sector de la población.

El propósito del presente trabajo es precisamente acompañar al estudiante de secundaria a construir conocimiento, no solo adquirir información, al hacer uso de la Internet para fomentar buenos hábitos de lectura y esto ayudará a los jóvenes a transformarse en lectores y estudiantes más sólidos.

Sustentos teóricos

Proyectos formativos

De acuerdo con Kilpatrick (1918), se entiende como proyecto un plan de trabajo integrado y elegido libremente cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en una situación real e interesante para los estudiantes y docentes. (Tobón, 2005, p. 131)

La propuesta curricular promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos, desafiantes e innovadores, esto nos posibilita una transformación en la relación entre maestro alumnos y otros de miembros de la comunidad escolar.

Enseñanza situada

Se afirma que el conocimiento es situado porque forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura, se destaca la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda mutua. (Solución de problemas auténticos, aprendizaje en el servicio, análisis de casos, simulaciones situadas, proyectos, etc.). En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. (Díaz Barriga, F. 2003)

Animación sociocultural

La animación sociocultural, según la define Sara de Miguel (1995), es un método de intervención con acciones de práctica social dirigidas a animar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural, es un instrumento adecuado para motivar y ejercer la participación.

En definitiva, estamos hablando de una forma de entender la animación relacionada con prácticas socializadoras tales como el fomento de la identidad cultural, la promoción de una actitud democrática, la participación, el trabajo de la creatividad colectiva, el pensamiento crítico o la generación de un cambio social. (Ander-Egg, 1990)

Ambientes de aprendizaje

Existen muchas definiciones, entre ellas De Pablo (1999) dice, que en el ámbito educativo hace referencia al espacio físico, la disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las relaciones que se permiten y se dan en el aula. “Se trataría de proyectar lugares donde reír, amarse, jugar, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida”

Tecnologías de la información y la comunicación

Es necesario el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, ya que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada y por otro lado estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance.

Internet

La "red de redes" es una red que no sólo interconecta computadoras, sino que interconecta redes de computadoras entre sí.

ARPANET, es el antecedente de lo que hoy conocemos como Internet. Fue creado en 1969, cuya red contaba con cuatro ordenadores distribuidos en diferentes universidades de Estados Unidos. Esta red surge de uso exclusivamente militar.

En 1985 la red se establece pero no es ampliamente difundida. Su desarrollo se difunde en 1990 en donde surge la telaraña mundial World Wide Web (WWW), de la que Tim Berners-Lee es el creador. El surgimiento de la WWW permitió popularizar la navegación. Tim Berners-Lee fue premiado con el Príncipe de Asturias en 2002.

En la actualidad la web 2.0 conecta personas con personas en redes sociales como Facebook, twitter que son las más popular o en wikis para colaborar. El 17 de mayo se celebra el Día Mundial de Internet, nos da a conocer el periódico El Universal.

Es indudable que Internet está modificando muchos hábitos de lectura. Hoy día no sólo no se lee menos, como muchas veces se dice. Se lee más, pero de forma diferente. Diferente en el soporte, y en el contenido. De acuerdo a Cano (2008) Internet permite una criba de información que hasta el momento era más o menos imposible.

Tanto Internet como los libros digitales, ya están provocando la desaparición de algunos tipos de libro (como diccionarios y enciclopedias) que dejan de tener sentido en el mundo conectado. Otros se irán transformando para aprovechar la conectividad y la capacidad de actualización inmediata (libros técnicos y educativos). Y otros, como los best-sellers, se irán trasladando de forma progresiva al formato digital, arrastrados por las ventajas de un precio menor y una portabilidad mayor. La transformación no será tan rápida como algunos auguran, pero tampoco tan lenta como en tiempos de Gutenberg. La clave de esta metamorfosis está en dar un paso atrás y ver las cosas con perspectiva, para empezar a planificar el cambio, y estar preparados cuando éste, casi sin darnos cuenta, se haya producido.

Evaluación

La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de aprendizaje. (Medina, 1998)

Ya no se busca evaluar el aprendizaje de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en los estudiantes tal como se ha propuesto tradicionalmente, sino evaluar el desempeño como tal de la persona en situaciones problema pertinentes y significativas de un determinado contexto. (Tobón, y Mucharraz, 2010).

Para ello es necesaria una evaluación auténtica, auténtico quiere decir que está presente en la realidad para la que se prepara el alumno, tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales o brillantes investigadores. (Monereo, 2009)

Propuesta de solución

Las actividades y estrategias responden a la pregunta de cómo llevar a cabo el trabajo operativo del proyecto de Intervención educativa, son un cúmulo de acciones planeadas con intencionalidad definida y el cómo realizarlas en función de los propósitos, las líneas, las metas, el espacio y el tiempo.

El descenso del hábito de lectura en la actualidad hace que sea necesario fomentarlo para acercar el mundo de los libros y la lectura al alumnado. En muchas ocasiones no se le presta la debida atención a la importancia del hábito de lectura, por ello las siguientes actividades están orientadas para que puedan llevarse a cabo en el aula y complementarlas en casa. Se trabajará de manera colaborativa con los alumnos de primer año de secundaria en diversas actividades, de las cuales la mayoría se realizarán en equipos de 3 integrantes.

El proyecto de Intervención Educativa está formado por 3 etapas con 2 o 3 proyectos cada una, los cuales cubren los 3 ámbitos en que se estructura la materia de Español I.

Proyectos

- Intercambio de correspondencia.
- La investigación.
- ¡Vamos a realizar una monografía!
- Poesías.
- El cuento.

- Mitos y leyendas.
- Folletos.
- El periódico.

Ejemplo de planeación:

Intercambio de correspondencia

Etapa: 3	Ámbito: Participación ciudadana
Práctica general: Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.	
Práctica específica: Escribir cartas para hacer aclaraciones o presentar reclamos.	
Propósito: Redactar una carta.	
<p>Actividades</p> <p>Lluvia de ideas sobre las partes de una carta.</p> <p>Organizar un intercambio de correspondencia.</p> <p>Escribir en formato Word una carta con los elementos analizados.</p> <p>Enviar al correo electrónico el archivo con la carta a la persona que corresponda.</p>	

Plan de evaluación

La evaluación educativa es el proceso permanente de indagación y valoración por medio del cual es posible obtener información sobre el desarrollo y los resultados educativos, teniendo como objetivo mejorar la práctica docente y retroalimentar sobre su avance en los aprendizajes escolares.

Las competencias se manifiestan como una acción integrada y para ser congruentes con ello, se evaluará con el portafolio de evidencias, considerando un producto por cada proyecto y para darle un valor a la calidad de las evidencias, se utilizarán matrices de valoración o rúbricas. (Guía didáctica del maestro. Serie construir, 2007).

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (1997). Prácticas de la animación sociocultural. Argentina. Editorial Lumen/Hvmanitas.

De Pablo, P y Trueba, B. (1999). Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.

Diccionario didáctico de español avanzado para secundaria y preparatoria. (2002). México: SEP. SM de Ediciones

Encuesta Nacional de Lectura (2006). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Primera edición

Guía del Maestro. Contexto 1. Español. (2007). México: SM de Ediciones

Medina, A., Cardona, J., Castillo, S., Domínguez, Ma. Concepción. (1998). Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Monereo, C. (2009). Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. España: GRAÓ de Irif, S.L.

Revista de educación y cultura a-z. No. 15 Noviembre 2008. ZENAGO EDITORES S.C.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. 2ª. Ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. y Mucharraz, G. (2010) ¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente. Kundrivi, Servicios para la Educación, sc.

Fuentes electrónicas

Cano, A. (2010). Nuevos hábitos de lectura. Consultado el día 26 de noviembre de 2010 en: libros.soybits.com/blog/nuevos-habitos-de-lectura

¿Cómo surgió Internet? (2009). El Universal en Línea obtenido el día 14 de octubre de 2010 desde: www.eluniversal.com.mx/notas/632809.html

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de Investigación Educativa. Consultado el día 19 de junio de 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/contenido-arceo.html>

Mediación pedagógica: *Hacia el fortalecimiento de las competencias del plan actual*

Martínez Cortés José Roberto

Unidad 144, Cd. Guzmán, Jalisco

Farrell_41@hotmail.com

El proceso de asimilación: mediación pedagógica

Las características de la práctica docente, conforma un entramado de posibilidades inimaginables, más en el momento en que hablamos del desarrollo de competencias y que de alguna manera con nuestra práctica vamos transfiriendo a los alumnos, reproduciendo así un círculo virtuoso, que según entiendo es parte de las características de la educación actual.

La mediación pedagógica constituye un desarrollo en las funciones mentales, ya que utiliza determinados signos o símbolos, que pueden ser manifestaciones universales o determinados por un grupo pequeño, por supuesto dentro de un aula existe este tipo de mediadores que facilitan a los niños el acceso al conocimiento, a realizar una acción determinada

Según Vygotsky y Luria, 1930/1993 una conducta puede estar interiorizada en la mente de una persona y no ser observable. La interiorización ocurre cuando la conducta externa "se introduce en la menté" con la misma estructura, enfoque y función que su manifestación exterior: sumar números con los dedos es una conducta exterior; sumarlos mentalmente es básicamente la misma conducta, pero interior.

Estos procesos de mediación se vuelven un tema común y bastante interesantes al momento de hablar de la práctica docente, pero aún con experiencias propias, con puestas en común y diálogos con docentes, supervisores y distintas actores de la comunidad educativa, existen varias interrogantes, de manera muy particular me interesa profundizar en ¿Cuáles son los elementos mínimos necesarios que garantizan una buena mediación pedagógica?

La pregunta no está en el aire veamos:

La planeación en las reformas educativas

¿Por qué es tan importante la mediación pedagógica?, considero necesario contextualizar el proceso por el cual se le da a la mediación pedagógica, la importancia señalada.

La reforma educativa incluye una serie de herramientas propuestas como alternativas de apoyo que puedan facilitar el trabajo pedagógico para abordar los procesos educativos de los alumnos, como seguramente cada reforma tenía sus propias características.

- **Reforma de los 70's**

Planeación por objetivos

Este tipo de planeación solo observa los niveles de dominio alcanzados, que son: conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa. La evaluación plantea bajo qué niveles de dominio se encuentra el alumno, existen respuestas únicas en los exámenes. Seguramente tenemos presente que este tipo de planeación está centrada en el resultado final, el maestro dentro del aula solo se enfoca en producir estímulos a los que los alumnos deben obedecer y evidentemente emitir una respuesta.

De alguna manera considero que la educación en aquel entonces respondía a las necesidades del grupo en específico, es importante no satanizar, pero si valorar el desarrollo de las investigaciones científicas en materia de educativa, psicología y desarrollo humano que evidentemente impactan y permean en la constante evolución y atención a las necesidades actuales.

- **Reforma de los 90's**

Planeación por propósitos

La reforma de los noventa nos plantea un avance significativo; existe un supuesto básico que es, si el estudiante construye el conocimiento lo aplicará de manera individual en su vida, esto es un proceso de transferencia, se

adquisición de conocimiento que se observa en actividades y exámenes, se evalúan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales aunque por separado, el docente actúa como facilitador y el estudiante como participante activo en la construcción del aprendizaje, conocer, construir, comprender y aplicar son elementos clave en el proceso de esta clase.

Es importante destacar que aunque este modelo de planeación es más cercana al alumno y el énfasis está en el proceso, no implica una apropiación de conocimiento; es decir, el maestro define hasta donde debe llegar el alumno y el logro de este propósito se sigue evaluando al final, sin considerar la diversidad del alumnado, mucho menos sus dificultades en el proceso de aprendizaje.

- **Reforma de los 2009**

Planeación por competencias

El análisis de un escenario real constituye el primer paso para este tipo de planeación, el alumno es participe en la construcción del mecanismo de evaluación, el porcentaje y las características de los productos o exámenes. En este sentido el docente se convierte en diseñador, guía y facilitador; mientras el alumno es constructor de su propio conocimiento y corresponsable de su desempeño.

Aunque en el desarrollo de competencias el alumno es el centro del aprendizaje y el docente es quien debe considerar los elementos para facilitar su acceso, coincidimos en que aún no queda muy qué elementos son mínimos e indispensables para el desarrollo de éstas. Es ahí donde considero el plan y programa actual identifica los procesos de mediación pedagógica veamos:

La planeación en el programa actual

Las competencias representan situaciones integrales ante problemas del contexto social, laboral y de mejoramiento continuo; la acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para

despertar el interés de los alumnos, involucrándolos en actividades que fortalezcan sus competencias.

La premisa es integrar a los alumnos a la sociedad actual, de manera que éstos sean competentes frente a los desafíos tecnológicos, económicos, sociales y culturales que les toca vivir; el modelo educativo actual recoge la experiencia de docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, madres y padres de familia, y de toda la sociedad, en el proceso educativo.

Los planes y programas actuales intentan orientar el trabajo en el aula, de manera que la colaboración entre docentes – alumnos, docentes – madres y padres y con toda la comunidad escolar, enriquezcan los procesos y estrategias que se gestan al interior de las escuelas en la búsqueda del logro educativo.

Tal y como se plantea también en los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios que “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”. De tal manera que trabaje enfrentando la diversidad del alumnado y atendiendo a sus necesidades específicas entre tanto:

La diversificación en el aula

Si uno de los principios pedagógicos que sustentan el plan y programas, es centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, conviene hacer una reflexión sobre cuáles pueden ser sus procesos y los elementos de diversificación que permitan atender a las necesidades de los mismos.

En un aula diversificada el profesor es consciente de que los seres humanos comparten las mismas necesidades básicas; sin embargo tienen distintos contextos, diferentes familias, sexos, culturas y todo aquello que influye en lo que aprendemos; algunos estudiantes necesitan repetir experiencias para dominarlas, mientras que otros lo consiguen a la primera vez.

En ese sentido, el profesor debe equilibrar los ritmos del grupo, pero también los ritmos individuales, al comprender las normas que guían el grupo identificará en qué momentos debe actuar de manera individual; no se trata de adecuar todos los contenidos a todos los niños, pues esto resultaría imposible. De esta manera al identificar las diferencias de los alumnos, el docente logrará modificar los contenidos, los procesos o los productos, en colaboración con los estudiantes, que han evidenciado ya sus propias expectativas del proceso de aprendizaje.

La mediación pedagógica constituye un elemento muy claro entorno a la diversificación de la enseñanza, a centrar la atención en el proceso de aprendizaje de los alumnos veamos:

Mediación una estrategia para diversificar la enseñanza

La experiencia de aprendizaje mediado constituye el principal mecanismo que *Feuerstein* propone para lograr la modificabilidad cognitiva y se caracteriza por brindar una rica interacción, donde el menor experimenta el estímulo o circunstancia, con mediación del adulto, y así optimizar y aprovechar al máximo la exposición al estímulo, filtrando lo relevante de lo irrelevante, guiando su foco de atención.

En la Experiencia de Aprendizaje Mediado, el mediador modifica el estímulo en cuanto a intensidad, contexto, frecuencia y orden, y al mismo tiempo despierta en el niño una actitud vigilante, mayor conciencia y sensibilidad que contribuyen a una disposición óptima hacia el aprendizaje.

Para Feuerstein, el aprendizaje mediado es una experiencia que tiene el aprendiz, que le permite no sólo ver, hacer o comprender algo, si no experimentar eso en un nivel más profundo: a nivel cognitivo, emocional, actitudinal y afectivo; en tal contexto, se convierte en un aprendizaje significativo.

El aprendizaje mediado toma en cuenta tres elementos: el ser humano mediador, el alumno mediado y los estímulos. Este mediador pueden ser los padres, maestros, tutores o cualquier adulto responsable de la formación del

sujeto. Según *Feurestein* es la Experiencia de Aprendizaje a través de un mediador la que hará que el alumno desarrolle sus habilidades cognitivas y la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones.

Criterios de mediación, que hacen que la interacción sea efectiva:

- **Intencionalidad y reciprocidad:** es decir, explicitar claramente lo que deseo que aprenda, “quiero que aprendas a leer”, por esa razón hoy vamos a conocer las letras que más adelante te permitirán leer con facilidad.
- **Trascendencia:** fomentar el desarrollo de conceptos y estrategias generalizables, que trascienda la tarea inmediata, para poder ser reutilizadas por el niño en otros eventos; esto lo lleva a comparar, reunir información de dos o más fuentes, comunicar sus hallazgos.
- **Atribución de Significado:** mostrar el sentido que tiene una actividad el significado atribuido y cómo surge esta atribución.
- **Regulación de la conducta:** es decir, inhibición de la impulsividad y adaptar el ritmo a las características del niño y la tarea.

La mediación (con una intención clara del mediador) ayuda a que los alumnos aprendan a construir su propio aprendizaje, a seleccionar la información que considere pertinente, para satisfacer sus necesidades y con el tiempo logre autonomía.

Vamos rescatando algunos elementos:

Conclusión

En el proceso de mediación pedagógica es necesario considerar algunas acciones con una intención determinada, pautas que den estructura, sentido y dirección en el aula para lograr el objetivo propuesto.

- ✓ El primer elemento tiene que ver con ubicar al alumno en el objetivo de la actividad determinada y que estos sean claros para ambos, concentrarse para recibir de una manera oportuna la experiencia de aprendizaje, preparar la sesión para que los alumnos reconozcan y logren los propósitos planteados.
 - Tener claro el objetivo de la sesión

- Disponer el ambiente físico, según las actividades a realizar
 - Generar disposición mental del grupo
- ✓ El segundo elemento tiene que ver con acciones que activen la percepción, indagar conocimientos previos en los alumnos, entender a la capacidad humana como un cumulo de experiencias previas que fortalecerán el desarrollo de la sesión.
- Indagar conocimientos previos, mediante preguntas reflexivas
 - Promover la participación activa de los alumnos
 - Promover el pensamiento reflexivo y la definición de ideas
 - Generar discusión en los alumnos a fin de llegar a sus propias conclusiones
- ✓ Otro elemento es recuperar las ideas y saberes de los alumnos, a fin de promover un aprendizaje significativo, elegir lo que es útil para construir conocimientos a partir de ello, acentuar las participaciones que estén enfocadas en el tema o desarrollo de la sesión.
- Seleccionar ideas relevantes
 - Relacionar las palabras con los conceptos
 - Aprovechar las experiencias de los alumnos para construir conocimiento
- ✓ Orientar a los alumnos en el reconocimiento de la meta cognición, con acciones que los ayuden a reflexionar entorno a lo que van interiorizando.
- Promover la formulación y el seguimiento de reglas
 - Ayudar a que los alumnos estructuren frases claras
 - Guiar un diálogo grupal
 - Diferenciar ideas
 - Aclarar dudas
 - Dar agilidad a las participaciones
- ✓ Estimular y fomentar la participación mediante acciones que incorporen tanto un lenguaje verbal, como un lenguaje corporal, a fin de que los alumnos, construyan, refuercen su deseo de aprender y promuevan la confianza e interés.
- Expresar una actitud positiva, aún con el lenguaje corporal
 - Manejo y regulación de voz
 - Mantener el interés del grupo
 - Fortalecer la autoestima
 - Promover la escucha activa

- Resumir ideas principales
- Expresar frases de aliento
- ✓ Concluir con actividades que evalúen el propósito de la sesión, los aprendizajes logrados, los aciertos y dificultades encontrados en el proceso
 - Resumir ideas generadas durante la clase
 - Realizar una actividad de cierre
 - Promover el diálogo para visualizar los alcances de la actividad
 - Promover la autoevaluación
 - Promover la coevaluación
- ✓ Reflexionar sobre el aprendizaje obtenido para trasladarlo a otros contextos de la vida social y con ello se establezcan nuevas metas, finalmente se incorpore de manera pertinente y oportuna a la sociedad que pertenece.
 - Valorar y trasladar la experiencia
 - Realizar una actividad de reflexión

Los elementos de la mediación pedagógica conforman una estrategia, que diversifica la enseñanza, que promueve el aprendizaje significativo y que permea en el desarrollo de competencias, tanto profesionales, como las establecidas en el plan y programa actual referidas al aprendizaje de los alumnos.

A manera de conclusión invito a los compañeros docentes, no solo los que estudiamos la Maestría en Educación Básica, sobre todo a los que se encuentran al frente de ella, ha hacer una pequeña reflexión sobre su práctica educativa y a responder a la siguiente pregunta ¿Qué elementos mínimos necesarios considero dentro de mi práctica que fortalecen el desarrollo de competencias?

Sobre todo a ellos quienes coordinan, facilitan, asesoran la Maestría en Educación Básica, pues recuerden, están formando formadores...

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Howard GARDNER (en Siegel & Shaughnessy, 1994)

BIBLIOGRAFÍA

- PLAN de estudios 2011. Educación Básica
- Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004). Herramientas de la mente, México, SEP.
- TOMLINSON, Carol, el aula diversificada, Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 2003.
- <http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual>

“Como favorecer el aprendizaje de historia en preescolar”

Alumna: Santiago Cantú Maribel.

Nivel educativo: Preescolar.

Director Académico: Ernesto Salgado Cortes.

Chilpancingo, Guerrero a octubre de 2011.

Índice.

Resumen

Introducción.

I. Contexto problematizador.

Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención.

II. Diseño de la intervención.

Diagnostico.

Propósitos.

Procedimiento y Competencias a desarrollar

III. Descripción y análisis de resultados

Fuentes de Información

Cronograma

“¿Cómo favorecer la enseñanza de la historia en preescolar?”

Por: Maribel Santiago Cantú.
Maestría en Educación Básica (MEB)
UPN Chilpancingo 12A.
marifer_1920@hotmail.com

Resumen.

El presente proyecto se hace con la intención de transformar la enseñanza de la historia, en educación básica tomando el nivel de preescolar como la base de futuras enseñanzas, la propuesta de intervención surge a partir del modelo educativo por competencias, apoyándose en tres campos formativos del Programa de Educación Preescolar, PEP 2004, (Lenguaje y Comunicación, Exploración y Conocimiento del Mundo y Expresión y Apreciación artísticas), con el propósito de desarrollar actividades que sean de interés para la educadora y alumnos para el logro de nuevas habilidades en base a la enseñanza y aprendizaje de la historia, dejando a tras el mito que solo los alumnos de primaria y secundaria deban de saber sobre historia.

Así mismo se mencionara la problemática que se tiene en base a la enseñanza y aprendizaje, partiendo del desinterés por parte de las educadoras, padres de familia y sociedad en común, la cual tienen una falsa concepción de la historia, por ejemplo la reforma curricular en la educación preescolar menciona que *“La característica común en la organización del trabajo en el aula ha sido el uso de un tema (por cierto muy general como la familia, la vivienda, los animales de la granja, los medios de transporte, entre otros), con el que se pretende integrar las actividades –algunas establecidas como parte de la rutina diaria, que se hacen sin una intención educativa deliberada–, perdiendo de vista que los propios niños son quienes integran conocimientos y experiencias al aprender.”* (SEP, 2006: 14). Descartando nuevas actividades dentro de la enseñanza en preescolar.

Palabras clave: competencias, innovación y enseñanza de la historia.

Introducción.

La ponencia es el resultado de las observaciones realizadas al jardín de niños “Margarita Maza de Juárez”, ubicado en la colonia electricistas, del municipio de Chilpancingo, Guerrero, utilizando el enfoque cualitativo que nos permitió conocer con objetividad, claridad y precisión la problemática sobre la enseñanza de la historia, en esta asignatura hay un concepto equivocado que se tiene de ella, manifestando lo siguiente ¿Para qué enseñar historia en preescolar? ¿Qué les puede interesar sobre historia a los niños?, creándose el mito que solo los niños de primaria y secundaria deben de saber de historia cuando el verdadero problema empieza en preescolar y no en secundaria. Para la recolección de información se utilizaron diversas técnicas e instrumentos: el expediente del alumno, el diario de campo, entrevistas a los alumnos a padres de familia y a las educadoras y la observación participante; la aplicación de encuestas se realizó con la intención de ver que tanto saben las educadoras y los padres de familia sobre historia ya sea local o nacional, arrojando datos muy interesantes, en cuanto al expediente del alumno tomé en cuenta que actividades realiza el alumno, con que personas convive y que actividades realizan sus padres, en el diario de campo registre todo lo relevante en base a como los niños iban aceptando las nuevas actividades.

Estos instrumentos fueron de mucha ayuda para la realización del proyecto de intervención educativa.

Respecto al proceso de asesoría, para poder realizar este proyecto de intervención sobre la enseñanza de la historia en preescolar, se me asignó como tutor al Doctor Ernesto Salgado Cortez, con el cual me he identificado por que ambos tenemos una licenciatura en “historia”, además de que el maestro está siempre pendiente de cómo va el trabajo, tenemos frecuente comunicación y siempre está en la mejor disposición de asesorarme. Asimismo, he recibido orientaciones y aportaciones de los siguientes maestros: María Isabel Román Hernández, María Magdalena Medina Julián y Gustavo V. García.

Considero que es un estudio nuevo, del cual de concluirse sería el primer trabajo realizado en el Estado de Guerrero, ya que no se encontraron antecedentes o estudio similar por parte de la UPN, campus Chilpancingo y en la Unidad Académica de Filosofía y Letras, licenciatura en historia, dependiente de la Universidad Autónoma de Guerrero, la temática tiene que ver en cómo poder enseñar historia a niños de preescolar, llegando a un dilema entre historiadores y educadoras que sí es necesaria su enseñanza, ¿Pero como poderlo aplicar con éxito? Esperamos que con el desarrollo de la investigación y aplicación del proyecto estaremos en condiciones de dar respuesta a esta interrogante.

I. Contexto problematizador.

Surge esta propuesta de intervención a partir del modelo educativo por competencias, la cual parte de la premisa de que el jardín de niños representa una excelente oportunidad para desarrollar la capacidad de pensamiento, el aprendizaje permanente y de la creatividad del niño en diversas situaciones sociales, así mismo se definen los objetivos para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos, en los que se busca la preparación para el adecuado tránsito hacia la escuela primaria además de influir permanentemente en la vida social y personal de los niños.

La problemática empieza a partir de las rupturas en el Programa de Educación Preescolar 2004, en el cual se mencionan los cambios en el trabajo docente, el cual se ve como una problemática de burocratización, olvidando los retos de la enseñanza, en la implementación de la reforma curricular en preescolar menciona que : *“Uno de los principales riesgos de la Reforma es asumir que cumpliendo con medidas formales se logran los cambios esperados en concepciones y prácticas pedagógicas, y que lo importante es elaborar documentos formales, formatos para llenar, con encabezados y elementos discursivos desprendidos del programa, instrucciones a seguir, informes que rendir a las autoridades sobre el trabajo realizado, y resultados de evaluación.”* (SEP, 2006: 14), es uno de los problemas que diario a diario vemos en las escuelas olvidando que la educación es mas que cifras o estadísticas,

actualmente se está centrando al docente más en el papeleo que en los resultados del proceso educativo.

II. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención.

La RIEB menciona en sus propósitos, crear áreas de oportunidad para ofrece a los niños, niñas y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano. Para poder realizar la intervención educativa tenemos que analizar cómo influye el espacio educativo en el proceso de aprendizaje.

En este caso se tomó el nivel educativo de preescolar, durante el tiempo laborado en el jardín de niños “Margarita Maza de Juárez”, se observó que dentro de los campos formativos trabajados solo tres se relacionan a la historia (Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del mundo y Expresión y apreciación artísticas), de las cuales considero fortalecer más este vínculo Lenguaje y comunicación, se trabaja la competencia “de lenguaje oral (Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.) y lenguaje escrito (construir un texto escrito con ayuda de alguien)” con el objetivo de el alumno pueda reinterpretar un cuento a través de las imágenes y así poder hacer el uso de la divulgación de la historia en la cual el alumno puede hacer uso de diferentes medios para poder compartir los nuevos conocimientos generados, en el siguiente campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo en la competencia Cultura y vida social donde se menciona que “Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.”

II. Diseño de la intervención.

Diagnóstico.

El diagnóstico surgió en base al problema que se tiene en el jardín de niños “Margarita Maza de Juárez” sobre la enseñanza de la historia la cual hay un concepto equivocado que se tiene de ella, manifestando lo siguiente ¿para que enseñar historia en preescolar? De los once grupos existentes en el jardín se

encontraron distintos problemas en base a la asignatura en tanto a los alumnos y en las educadoras, en lo que concierne a las educadoras se encontró que no tienen una concepción crítica de la historia y reproduciendo el método de sus maestros de secundaria y bachillerato, asimismo toman como material bibliográfico los libros de texto de primaria los cuales fueron editados en los años noventa (para historia nacional) y para historia regional (Guerrero), el texto de los años ochenta y su nueva edición en el 2000, la cual es una síntesis del libro anterior.

Propósitos.

- Que los niños conozcan, como fue que surgió la escuela en la que nos encontramos, los cambios que ha tenido desde su fundación hasta nuestros días, también se pretende que los alumnos realicen comparaciones de lo que había antes y de lo que tenemos ahora dentro de la escuela como en nuestra comunidad, lograr que el niño conozca el significado de historia y comprenda ésta influye en su presente.
- Crear talleres para las educadoras implementando técnicas didácticas para la enseñanza de la historia y la puedan utilizar y potencializar el aprendizaje de sus alumnos.

Competencias a desarrollar.

Lenguaje y Comunicación

Competencias:

Lenguaje oral

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Lenguaje escrito.

- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Exploración y Conocimiento del Mundo

- Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Expresión y Apreciación artísticas.

Expresión y apreciación musical.

- Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Expresión corporal y apreciación de la Danza.

- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.

Expresión y apreciación plástica.

- Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

III. Descripción y análisis de resultados

A medida en que se fueron planeando actividades para trabajar con este grupo surgieron mas ideas para integrar al grupo y a la educadora aun mas, pero debido a los tiempos no se pudo seguir trabajando, posponiendo las actividades para el nuevo ciclo escolar cabe mencionar que los niño hicieron todo lo posible por integrarse a este proyecto y me es grato saber que si se llevo a cabo, aun me falta trabajar con dos niñas cielo y Yamileth una aun requiere integrarse mas al grupo y en Yamileth explotar toda la capacidad de retención de información la cual se ve desperdiciada por la interactividad.

Lenguaje y comunicación se obtuvo un nivel de un 90%

Exploración y conocimiento del mundo se obtuvo un nivel de 80%

Expresión y apreciación artísticas se obtuvo un nivel de un 50%, aun falta trabajar en las áreas de expresión teatral, musical y la danza.

Bibliografía.

Abbagnano Nicola, A. Visalberghi. (1967). Historia de la Pedagogía (1ª. Ed.) FCE.

Alber, G. M (2012). La investigación Educativa, (En línea) Maestría en Educación Básica, UPN. Internet. Plataforma de la MEB en Línea:

Disponible en:www.guerrero.upn.mx/chilpancingo-meb

Bassedas, E. (1991). Diagnostico Psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Braudel, Fernand. (1969). Pedagogía de la historia, conferencia en Brasil.

Burke, P. (1993). Formas de hacer Historia Madrid: Cast: Alianza, S. A.

Barcena Fernando y Melich Joan-Carles. (2000). La educación como acontecimiento ético", Barcelona: Paidos.

Cosío, D. (1981). Historia mínima de México. México, Colegio México.

Duarte, J. (202) Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. En línea Educación Básica, UPN. Internet. Plataforma de la MEB en Línea:

Disponible en:

www.guerrero.upn.mx/chilpancingo-meb.

Febvre, Lucien. Combates por la historia. México, Ariel.

Hobsbawm, E. (1989) Sobre la Historia . Barcelona: Critica, 1989.

H. Cohen. (2001)Como aprenden los niños . México D.F, SEP/FCE.

Maestros, P.(2012), Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia. *Dialnet* .

Martínez, B. (2006). Antropología de la Educación para la formación de profesores educación y educadores. Colombia año/Vol. 9 No 002, universidad de la sabana, Colombia.

Pública, S. d. (s.f.). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar orientaciones para fortalecer el proceso de las entidades federativas*.

Pública, S. d. (s.f.). *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. Mexico D.F: 2004 SEP.

Pública, S. d. (s.f.). *Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009*. México D.F: SEP.

Pública, S. d. (s.f.). Educación secundaria historia. Programa de estudio. Versión preliminar. Primera etapa de implementación 2005-2006. México D.F SEP 2005.

Pérez, N. (1980). El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social. Internet Documento en pdf. www.upn291.edu.mx/revista_electronica/NadiaDiagnostico.pdf

Pereyra, C. (1980). ¿Historia para que ? . México D:F. Ed s.XXI

Luzardo. J. (2009). Fundamentos de pedagogía. Septiembre.

Sánchez Quintanar. «Un concepto de educación para historiadores»

Facultad de Filosofía y letras UNAM.

«Para que enseñar y estudiar historia».

«Identidad y conciencia en la enseñanza de la Historia» Facultad de Filosofía y letras UNAM

Salgado, E. (2003) La enseñanza de la historia en secundarias técnicas de la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, Tesis de Maestría, CIPES-UAGRO.

Woolfolk, Anita E. (2012) Psicología educativa.

Proyecto de intervención: El cine debate como recurso didáctico para desarrollar la formación ciudadana en los padres de familia.

Autor: Galindo Sánchez Rubén.

Unidad:

098 Distrito Federal, Oriente.

Correo electrónico:

rubgasa@yahoo.com.mx

Resumen

El capitalismo, ha marcado la ruta del mundo, pues ha provocado la mercantilización de todas las cosas, el ser humano, también pasa a ser un objeto, por lo tanto el hombre es concebido en este siglo XXI como una mercancía más, el consumismo actual, tiene como fin, que el hombre, aplique sus facultades físicas, intelectuales y morales, para adquirir bienes innecesarios a toda costa, generando en la sociedad, una carencia en la **Formación Ciudadana** de las personas.

Dentro de este contexto, surge la necesidad de intervenir de manera directa, en un espacio, que impacte directamente a los ciudadanos, como es el caso de la escuela primaria, el **Cine debate** es presentado como propuesta didáctica, que busca desarrollar la **Formación Ciudadana**, en un contexto específico, a partir de una problematización concreta, con esto se busca, que los **Padres de Familia** logren el desarrollo de competencias cívicas y éticas, para que posteriormente éstas sean desarrolladas, dentro de su núcleo familiar.

Palabras claves

Cine debate, Formación Ciudadana y Padres de familia.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El presente proyecto de intervención, esta basado en un contexto internacional y nacional continuación se describe:

La caída del muro de Berlín en el año de 1989 y la desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) fueron factores políticos detonantes en el mundo para anunciar el fin de la era del socialismo y el comienzo de otra nueva era, que representa un camino único a seguir, denominada como capitalismo.

El capitalismo es un sistema social, concreto, limitado por el tiempo y el espacio, de las actividades productivas, dentro de la cual, la incesante acumulación del capital, ha sido objeto de la actividad económica, lo anterior, ha provocado la búsqueda incesante por la acumulación de las riquezas por parte de poseedores del capital (WALLERSTEIN 2004: 7).

Este sistema económico, que avanza a pasos agigantados, absorbe a la sociedad de diversas maneras, constituyéndola en esclava y dependiente, la educación no es la excepción, es subordinada por el capitalismo, los educados para ser hombres y mujeres lúcidos están dedicados a la tarea de incrementar su bienestar material dentro de un mundo globalizado (CARNOY 2009: 19).

A la llegada del nuevo milenio, se aceleraron los cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos, cambios que vinieron a consolidar la globalización en todos los campos en

que se desempeña el ser humano, según Ellwood (2001: 11) la globalización, se ha convertido en la corriente principal y sus consecuencias se encuentran por todas partes, es por ello, que la demanda de trabajadores competentes, que permita enfrentar los retos de la sociedad actual se ha convertido en una prioridad del gobierno de los países.

Algunos aspectos negativos que provoca la globalización son: el consumismo, el breve goce de las cosas, la inflación, el cambio climático, el descuido del medio ambiente, la migración, entre otros (BAUMAN 2009: 29).

En el año de 1994, México se convirtió en un miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), como país miembro se comprometió en adoptar las políticas dictadas por este organismo internacional.

El Artículo 3º Constitucional, en su fracción III establece, que el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república, por lo que la RIEB 2011, tiene un precepto constitucional, que le da un soporte legal, para su implementación aplicación y difusión.

La Reforma Integral de Educación Básica 2011, por la Secretaría de Educación sostiene las bases para la modificación de los planes de estudio del nivel básico, esta reforma responde a los reclamos sociales por mejores servicios públicos de calidad, así como mayor competitividad dentro y fuera del país, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación, evitar el rezago educativo y por ende alcanzar el desarrollo integral de la sociedad mexicana.

La RIEB 2011 también pretende concretar la interrelación de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de los distintos niveles educativos con el fin de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial, a través del enfoque por competencias.

Así mismo como parte de un entorno educativo, se encuentran los padres de familia, que integran el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), principales destinatarios del presente proyecto de intervención.

Durante y fuera de las asambleas de éstos, se aplicaron diversos instrumentos, como el registro de observación, cuestionarios y entrevistas que arrojaron datos como:

1. El 90 % de los padres familia que integran el Consejo Escolar de Participación son incapaces de respetar los acuerdos a que se comprometen en el desarrollo de sus reuniones.
2. Los acuerdos que se toman durante las asambleas ordinarias y extraordinarias provocan conflictos de carácter personal en los padres de familia.
3. Durante las asambleas se privilegian los puntos de vista personales y en pocas ocasiones se realizan concesos colectivos en las temáticas trabajadas.
4. No existe un moderador en el uso de la palabra y en constantes ocasiones se interviene fuera de lugar, interrumpiendo y generando molestia a los demás participantes de la asamblea.
5. Existen conflictos de carácter personal entre los integrantes del Consejo Escolar de Participación Social, mismos que repercuten en desarrollo de la asamblea y en la toma de acuerdos.
6. Existen padres de familia que ha abandonado el Consejo Escolar de Participación Social debido a que no se respetan los acuerdos pactados en las asambleas.

A partir de la elaboración del diagnóstico, su aplicación e interpretación, fue necesario plantear el problema de investigación:

“La falta de una adecuada formación ciudadana, en los padres de familia”

Esta investigación tiene una pregunta central que es:

¿Qué tipo de factores repercuten en los padres de familia para que no respeten los acuerdos pactados, en las asambleas del Consejo Escolar de Participación Social?

¿Cuáles son los propósitos de este proyecto de intervención?

- Desarrollar las competencias establecidas en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética.
- Clarificar los elementos que fortalecen la formación ciudadana en los padres de familia.
- Desarrollar una propuesta de intervención significativa a través la técnica del cine debate, que permita la reflexión y el diálogo.
- Favorecer a través del cine debate, la Formación Ciudadana de los padres de familia.

La formación ciudadana se pretende desarrollar a través del cine debate, a partir de las siguientes consideraciones:

1. El cine es por excelencia, un medio audiovisual al que la mayoría de las personas que viven en el Distrito Federal tienen acceso, al ser un medio de gran difusión y transmisor de ideologías, se convierte en un formador de actitudes, valores y normas.
2. Las personas generalmente al terminar de ver un filme, jamás realizan un análisis crítico, junto con otras personas, generalmente emiten sus puntos de vista de manera individual, en torno a la temática observada en la película.
3. El cine es un medio audiovisual, que nos proporciona elementos para el análisis, desarrollar nuestro pensamiento crítico, y motivar la reflexión, sin embargo, la falta

de una cultura audiovisual, que tienen los miembros de la sociedad, hace que no se desarrollen, los elementos necesarios, para proyectar al cine como un motor, que lleve a un proceso de reflexión profunda.

4. El continuo uso de las computadoras y el internet, dentro de la escuela primaria, ha generado, que no se utilicen otro tipo de recursos pedagógicos, tal es el caso del cine, que es poco utilizado en el ámbito escolar, éste no se limita sólo al entretenimiento, sino que, es un excelente instrumento pedagógico, que esta constituido a través de la imagen y el sonido, mediante la unión armónica de ambos elementos, se convierte en un excelente medio audiovisual, en donde se puede observar una realidad o situación determinada.
5. Algunos autores, consideran que el cine favorece un ambiente de enseñanza y debe promoverse como una estrategia didáctica para promover el aprendizaje, es importante considerar, que el cine es un medio que educa de manera directa, ya que a través de su pantalla, va transmitiendo un sinnúmero de contenidos, que repercuten de manera objetiva o subjetiva en las personas.
6. El cine es una herramienta en potencia, posee innumerables características para fomentar un aprendizaje significativo, desarrollar contenidos, fomentar valores y lo más importante impactar en la conciencia de las personas, en palabras de Freire (2009: 7) es praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo.
7. La técnica del debate, puede considerarse como un acto de comunicación, en la que se pone en juego la discusión de un tema polémico, entre dos o más personas, posee un carácter argumentativo e interviene un moderador, con el objetivo de mediar la situación.
8. A partir de observación de una película, previamente seleccionada y vista por los participantes, se plantea una problemática o temática específica, mediante la realización de preguntas, los participantes van respondiendo e intercambiando sus puntos de vista, en un ambiente de respeto y tolerancia.

9. La educación básica, busca dar respuesta mediante el fortalecimiento de las competencias cívicas y éticas, busca desarrollar individuos, que se comprometan con los principios éticos y los vivan en la sociedad, en que se desarrollan, hoy se habla de la configuración de un nuevo modelo de formación ciudadana, sin embargo, son pocos los que conocen este modelo a profundidad.
10. La educación para la ciudadanía, junto al desarrollo de conocimientos y de la personalidad de los alumnos en otras dimensiones, constituye una de las grandes finalidades de la educación pública, es decir, promover el crecimiento conjunto de alumnos y padres de familia, como personas responsables y como ciudadanos activos. Se trata, junto a los conocimientos y valores que le permitan crecer como persona, de potenciar, las virtudes cívicas, mediante la participación activa, en la sociedad democrática (BOLÍVAR 15: 2007).
11. La familia es la primera institución social que empieza a involucrar e integrar al individuo a una cierta manera de organización, es decir, le imparte una manera de ver y de vivir dentro del mundo que lo rodea; desde la perspectiva ciudadana, los familiares, de manera consciente o inconsciente, desarrollan la formación ciudadana.

El proyecto de intervención

La realización de la propuesta del cine debate, está, planeado para presentarse a lo largo de cuatro sesiones y una más para la evaluación, siendo un total de cinco, con una totalidad de 13 horas, éstas, se realizarán durante los meses de octubre y noviembre de 2012 respectivamente; cada sesión tiene una duración aproximadamente de tres horas y de acuerdo al cronograma siguiente:

Fechas	Actividad y/o Película	Competencia (s)	Horas
19 de octubre de 2012	"La ley de Herodes"	Apego a la legalidad y sentido de justicia.	3
29 de octubre de 2012	"En un lugar de África"	Respeto y aprecio de la diversidad.	3
9 de noviembre de 2012	"La vida es bella"	Manejo y resolución de conflictos.	3
23 de noviembre de 2012	"Cadena de favores"	Participación social y política.	3
26 de noviembre de 2012	Evaluación		1
5 SESIONES TOTALES		13 HORAS TOTALES	

La planeación del proyecto de intervención

SESIÓN NO. 1



Elaborado por: Rubén Galindo Sánchez

Fecha: 19-10-2012

Grupo: Padres de familia.

Duración: 3 horas.

Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia.

Competencias: Apego a la legalidad y sentido de justicia.

Situación didáctica: Realización de un cine debate.

SABERES

CONCEPTUAL

Concepto de legalidad.

Concepto de sentido de justicia.

PROCEDIMENTAL

Participa activamente dentro del cine debate.

Reflexiona en torno a la temática propuesta.

ACITUTUDINAL

Respeta los acuerdos, pactados en el reglamento de las sesiones del cine debate.

Fomenta el respeto con los demás participantes.

APRENDIZAJES ESPERADOS

Reconoce la importancia de actuar con apego a las leyes y mediante el reconocimiento de sus derechos y obligaciones actúa con un sentido de justicia.

TEMA (S)

La legalidad como principio fundamental, para desarrollar el sentido de justicia.

SECUENCIA DIDACTICA

INICIO

1. Participa activamente en la dinámica “Paletas de colores”. (3 min.)
2. Elabora y firmas las reglas de participación de los debates. (10min.)

DESARROLLO

3. Observa con atención la película “La ley de Herodes” (120 min.)
4. Participa activamente en el cine debate contestando las siguientes preguntas: (35 min.)
 - ¿Qué caracteriza a los habitantes de San Pedro de los Saguaros?
 - ¿Qué concepto de democracia tienen los habitantes de esa comunidad?
 - ¿Cuál es el tipo de leyes que regula a esa comunidad?
 - ¿Existe realmente el sentido de justicia?Expliquen la frase “El que tranza no avanza”
Expliquen la frase “Te tocó la ley de Herodes”

CIERRE

5. Expresa de manera verbal su conclusión en torno a la temática propuesta. (9 min.)

EVALUACION

- Autoevalúa su participación a través de una rúbrica. (3 min.)

RECURSOS

- Cañón.
- Computadora.
- DVD.
- Equipo de sonido.
- Rúbrica.

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

RUBRICA PARA PADRES DE FAMILIA

INSTRUCCIONES: ELIJA UNICAMENTE UN NUMERO, DEACUERDO AL CRITERIO CORRESPONDIENTE.

CRITERIOS	1	2	3	4	TOTAL
PARTICIPACION	No participé activamente en las actividades propuestas	Participé ocasionalmente en las actividades propuestas.	Participé activamente en una sola actividad.	Participé activamente en todas las actividades propuestas	
RESPECTO	A nadie mostré respeto	Con algunos mostré respeto	Casi siempre a todos mostré respeto	Siempre a todos mostré respeto.	
LEGALIDAD	No respeté las reglas del debate.	Olvidé las reglas del debate.	Respeté algunas veces las reglas del debate.	Siempre y en todo momento respeté las reglas del debate.	
SENTIDO DE JUSTICIA	No me quedó claro este concepto	Tengo dudas sobre este concepto y lo puedo explicar parcialmente	Puedo explicar con mis propias palabras este concepto.	Me quedó claro este concepto y puedo ejemplificarlo	

Se encuentra pendiente aun el proceso de aplicación en donde se esperan obtener resultados favorables.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante este proceso los profesores, de la especialización en Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía, me han dado un acompañamiento adecuado en las asesorías, largas horas de estudio y lectura, el seguimiento que le han dado a mi propuesta, los debates generados en las clases ha repercutido en la realización de este trabajo.

La realización de esta parte del proyecto de intervención ha sido exhaustiva, la única dificultad que he encontrado es la realización del sustento teórico, ya que considero que para realizarlo hay que leer en demasía, razón por la cual, mis fines de semana se hacen cortos, y a continuación nombro a los culpables. (Bauman, Wallerstein, Bolívar, Freire, González, Giddens, Diaz Barriga, Schmelkes, Kohlberg y Buxarrais)

“LOS PROYECTOS DIDACTICOS INTERDISCIPLINARIOS EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, COMO UNA ESTRATEGÍA PARA FAVORECER LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA LA CONVIVENCIA, EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA FORMACION CIVICA Y ETICA”

TAPIA CORREA JOSEFINA.

LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

UNIDAD 098

aracmoncor@yahoo.com.mx

RESUMEN:

La MEB, ha representado una alternativa para la reflexión de mi práctica docente y para la generación de nuevas formas para afrontar mi hacer educativo, esto no ha sido una tarea fácil, ha sido un proceso iniciado, que estará en constante construcción y transformación. El proyecto de intervención ha implicado varias etapas y tareas a lo largo de las cuáles se han encontrado diversas dificultades que se han tenido que ir abordando y solucionando para llegar al planteamiento del proyecto de intervención, con el que solo abordamos la segunda fase de la investigación acción. De manera conjunta con lo que ha sido el proceso de construcción del proyecto de investigación se van intercalando algunas especificaciones sobre dicho proyecto que tiene como propósito favorecer los procesos formativos para la convivencia, el trabajo colaborativo y la formación cívica y ética.

PALABRAS CLAVES: Investigación acción – Proyectos – Reflexión.

INTRODUCCION.

La manera en que vivimos y afrontamos la docencia, sin duda alguna tiene que ver con la forma como la conceptualizamos, ¿Pero a partir de qué la conceptualizamos? ¿De dónde surgen estas ideas, estas formas? Se dice en la psicología social que somos en nuestros actos el resultado del qué y cómo pensamos. Jean Paul Sartre dice que “somos lo que pensamos”. Pero, ¿Cómo llegamos a pensar lo que pensamos? ¿Por qué pensamos de cierta forma? ¿Qué nos define? ¿Cómo estos pensamientos definen nuestro actuar, nuestras posturas? Según la fenomenología formamos significados y conceptos, a partir de nuestra experiencia, es decir, a partir de la serie de eventos o sucesos que vivimos en un lugar determinado “Somos sujetos de situaciones”. En otras palabras, el hecho de que cada sujeto maneje los significados y conceptos en diferentes jerarquías, reside por una parte en la experiencia por las que fueron concebidos, por otra en la funcionalidad que cumplen para la efectividad de nuestras acciones

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo se encuentra estructurado en cinco apartados:

- 1.- Que ha significado la maestría en educación básica.
- 2.- Elección de la metodología.
- 3.- Diagnostico Y Planteamiento de la problemática.
- 4.- Proyecto de Intervención.
- 5.- Sugerencias..

QUE HA SIGNIFICADO LA MAESTRIA EN EDUCACION BÁSICA PARA MI.

La maestría en Educación Básica, me ha permitido hacer un alto en el camino, alto que me ha servido para analizar, leer, reflexionar y repensar mi hacer en el aula. La práctica docente es absorbente y nos sumimos tanto en nuestro hacer y cotidianidad que todo se nos hace de lo más normal, difícilmente tenemos un espacio o nos damos un espacio para pensar sobre lo que hacemos, nos involucramos tanto en la rutina diaria que sin darnos cuenta empezamos a participar en los hábitos y costumbre que se tejen entorno a la cultura magisterial y al hacer de las escuelas, hábitos y costumbres que todos en algún momento hemos criticado, pero que sin embargo y sin darnos cuenta terminan por envolvernos. La

cotidianidad y la rutina instalan en nosotros hábitos, que como Bordiu lo menciona, se instalan en nosotros sin tocar la conciencia. Analizar y reflexionar sobre mi práctica, ha sido un proceso doloroso, que me ha llenado de confusión y me ha sacudido fuertemente, pero hoy creo que esas sacudidas han sido necesarias para reorientar mis prácticas y repensar mi hacer.

Después de hacer esta revisión y analizar varios pasajes de mi práctica docente, me encontré ante la necesidad de realizar un proyecto de intervención, que me permitiera abordar alguna de las problemáticas detectadas. Decidirme por la problemática a abordar fue complicado, porque al hacer una revisión de mi práctica y mi actuar me encontré ante varias cosas que me movían, la pregunta era ¿Cuál de esas abordar primero?, esa decisión ha sido difícil, como difícil ha sido acotar y delimitar la problemática, al comenzar a buscar surge tanta información y tantas cosas que de repente me veo envuelta en otras temáticas, finalmente hay que entender que la educación es un acto complejo, en torno al cual se involucran múltiples cuestiones es por eso que se hace necesario acotar y delimitar de la manera más precisa posible. Fui probando varias cosas y problemáticas, hasta que las observaciones de los profesores y compañeros me hicieron centrarme en que la finalidad del proyecto de intervención es abordar una problemática de índole educativo, más que de índole social, porque si bien es cierto que esta influye, también lo es que nuestra mayor incidencia se encuentra en el ámbito educativo, nosotros podemos hacer y modificar desde el lugar donde nos encontramos, el aula.

METODOLOGIA

¿Investigación-acción?

¿Por qué empezar por la metodología?, porque finalmente esta es la que define la estructura de todo el proyecto. En las clases se empezó a hablar sobre los enfoques cualitativos y cuantitativos de la investigación y sobre los métodos que cada una de estas utiliza, nos centramos en la investigación cualitativa por considerar esta la más pertinente en el ámbito educativo, sobre todo si pensamos que lo que se quiere es trabajar para transformar algún aspecto en particular y no solo demostrar que el problema existe. Abordar las características de cada tipo de investigación no es tan difícil como ponerlas en práctica, ya que nuestro antecedente es la estructura y el orden de la investigación cuantitativa y entender que la investigación cualitativa va y viene y se retroalimenta constantemente en las fases es complicado e incluso hasta confuso, pero más lo es cuando no existe claridad y una definición

clara de lo ¿qué es un proyecto de intervención? Y de lo ¿qué se quiere lograr con un proyecto de intervención?

Al leer el material proporcionado sobre investigación. Acción.²⁹ Y encontrar que este diseño de investigación se lleva a cabo cuando se está interesado en resolver un problema que se enfrenta continuamente en el área de trabajo y que se desea solucionar, es como se decide trabajar con el modelo de la investigación-acción. “Este modelo cíclico incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación” (Reyes:43) , la primera y última etapa requieren de que el investigador sea muy reflexivo y autocrítico.

Trabajar con investigación-acción no es lo fácil que parece por eso considero que debe existir mucha claridad en cada una de las fases, porque si bien el modelo es cíclico, también lo es que existe un orden determinado para ese ciclo. Al inicio hubo mucha confusión porque considero que no se caracterizaron cada una de las fases del modelo de investigación-acción, pero además como que tampoco los maestros que estaban al frente de nuestro grupo se ponían totalmente de acuerdo sobre lo que se pedía, considero que esta situación vino a subsanarse un poco cuando se dio a conocer el protocolo del proyecto de intervención, donde si bien no se define con claridad que es un proyecto de intervención, si se estipulan los elementos a considerar para la elaboración de éste.

Considero que si la tendencia es trabajar con el modelo de investigación-acción, entonces se debe dar más énfasis a las características y fases de este tipo de modelo, pero sobre todo rescatar la fase de la reflexión y la autocrítica porque son estas las bases de todas las demás fases. En este sentido debo decir que el primer año se nos hizo mucho hincapié sobre la reflexión de nuestra práctica para la construcción de nuestro diagnóstico y creo que es bueno y necesario considerando el modelo de investigación planteado, pero también creo que se debe trabajar mucho sobre lo que encontramos, reflexionar no es una tarea fácil y a veces requerimos del apoyo de alguien para canalizar lo que vamos encontrando o para dirigirnos dentro de las crisis que podemos ir enfrentando. Siempre he pensado que los problemas de índole educativa no se solucionan encontrando culpables sino más bien de reconocer el problema, buscar sus causas, así como sus posibles alternativas de solución.

²⁹ Para Sampieri la finalidad de la investigación acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programar, procesos y reformas estructurales

Partiendo de lo dicho en los párrafos anteriores, pero sobre todo, pensando que el proyecto de intervención busca que generemos acciones en torno a nuestra práctica para vivirla de una manera diferente y para dar solución a una problemática detectada es que se decide trabajar con el modelo de investigación acción , utilizando como técnica la toma de notas (Diario).

DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA.

En un primer momento y todavía con las confusiones de los enfoques de investigación y de los métodos, me encontraba ante la dificultad de ¿Cómo hacer un instrumento que me arrojara el diagnóstico? ¿Qué preguntas poner? ¿Cómo analizarlo?, finalmente entendía que de la elaboración del diagnóstico saldría la problemática a considerar, pero también seguía considerando que la problemática estaba afuera. Después de algún tiempo y para ser precisa después de un año y gracias a la intervención de algunos maestros y de la información proporcionada al leer un poco más sobre investigación-acción es que caí en la cuenta de que el diagnóstico para detectar mi problemática debía surgir del propio análisis de mi práctica educativa y de las problemáticas y demandas ante las que me encontraba actualmente.

Considero que hizo falta darle seguimiento a la biografía que hicimos el primer trimestre ya que del análisis de las situaciones ahí plasmadas es de donde se desprendería la elaboración de nuestro diagnóstico, considero que una de las dificultades que he enfrentado es la falta de seguimiento de los trabajos y el hecho de que algunos maestros le den un paso a determinado aspecto y otros se lo den a otros aspectos, mientras había para quienes el diagnóstico era adecuado, también lo había para quienes no lo era y le hacía falta sustento, es decir, cuestionarios y gráficas. Considero importante que los maestros que dirigen los distintos módulos, se sienten con cada uno de nosotros en equipo para realizar la revisión de los proyectos de intervención.

Después de revisar, nuestro actual contexto educativo y gran marco la RIEB³⁰, de analizar las demandas ante las que nos encontramos así como de analizar mi práctica para encontrar la vivencia que me permitió darme cuenta que los valores no se enseñan como conceptos, ni como el debiera ser y que mucho menos creando escenarios, ajenos a la realidad del niño más bien se viven y se practican a través de la convivencia cotidiana y que esta

³⁰ Reforma Integral de Educación Básica

vivencia no se limita a la hora y espacio determinado para la asignatura de Educación Cívica. Es que llegue al siguiente planteamiento:

¿Cómo lograr favorecer desde el aula los procesos formativos para la convivencia mediante actividades vivenciadas, en las que los alumnos interactúen y resuelvan retos de manera colaborativa y con ello contribuir a la Formación Cívica y Ética?

Si partimos de la idea de que la formación cívica y ética “no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir” (Yurén: 2007: 44). de que convivir es vivir unos con otros y que esto exige simultáneamente independencia, solidaridad y respeto; entonces nos encontramos con que “la convivencia nos obliga a reflexionar sobre los límites de nuestra libertad y la extensión de nuestros derechos y obligaciones” (Rodríguez: 2009: 34), Por lo cual las relaciones que establezcamos con los otros y la manera en que convivamos con ellos tendrá impacto en nuestra formación Cívica y Ética y en la formación de nuestro ser, porque desde ahí formaremos y valoraremos nuestra forma de actuar. Esto desde el plano filosófico, lo explica Aristóteles cuando nos habla de las virtudes éticas, que se adquieren por la ejercitación y se perfeccionan con la costumbre es decir, no son natas, se adquieren desde lo social, desde la convivencia y los hábitos que se van estableciendo, desde el punto sociológico lo explica Bourdieu a través del término *habitus*.

Será a partir del *habitus* que los sujetos producirán sus prácticas. El *habitus*, interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción -división del mundo en categorías-, apreciación -distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena- y evaluación -distinción entre lo bueno y lo malo- a partir de los cuales se generarán las prácticas -las "elecciones"- de los agentes sociales.

Desde el ámbito pedagógico, lo explica Pozo cuando aborda el tema de Aprendizaje Social y menciona que “un ámbito de nuestro aprendizaje que tiene rasgos específicos es la adquisición de pautas de conducta y de conocimiento relativo a las relaciones sociales. La adquisición y cambio de actitudes, valores y normas” ... “no se adquieren solo como un producto de nuestra interacción individual con otros objetos o personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. Se adquieren y se mantienen dentro de un proceso de identificación con nuestros grupos sociales de referencia y

por tanto solo podrán cambiarse teniendo en cuenta estos contextos”... Por lo cual “la modificación de nuestros hábitos y creencias sociales va a requerir a veces un proceso de reflexión sobre los conflictos que produce la propia conducta social” (Pozo,93)

Si consideramos los planteamientos anteriores, así como las características de nuestros contextos y las demandas sociales y educativas a las que nos enfrentamos, nos damos cuenta que la escuela enfrenta la necesidad de generar espacios en los que el niño se desarrolle y encuentre formas diferentes de convivencia, donde interactúe de manera responsable con el otro y aprenda a trabajar de manera colaborativa.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

(PLANIFICACIÓN)

Si seguimos las fases del modelo de investigación-acción, después del diagnóstico, sigue la planificación es decir el diseño de la intervención. Es necesario especificar que se pretende hacer para abordar la problemática planteada. En este sentido y partiendo de la problemática planteada, se pretende trabajar con la metodología de proyectos didácticos, planteada en la RIEB, solo que con la diferencia de que los proyectos además de didácticos serán multidisciplinarios y girarán en torno a un macro proyecto que es la correspondencia escolar.

¿Qué SON LOS PROYECTOS DIDACTICO?

Entendemos los proyectos didácticos interdisciplinarios como estrategias que integran los contenidos de diversas asignaturas de manera articulada y dan sentido al aprendizaje, favoreciendo con esto el intercambio entre iguales, así como brindar la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades. Los proyectos didácticos interdisciplinarios tienen un enfoque globalizador, por que parten del principio de que entre mayor sea el numero de interacciones que se realicen en torno al aprendizaje mayores serán las posibilidades de afianzamiento de este. Los proyectos didácticos interdisciplinarios, partirán de un detonante que puede ser originado por el macro proyecto de la correspondencia escolar o por alguna lectura o necesidad específica que se enfrente como grupo cabe mencionar que el eje vertebral será la formación cívica y ética.

La planificación de los proyectos es solo un esqueleto, que se irá nutriendo y modificando con las propuestas y necesidades encontradas durante su aplicación, sin embargo es importante no perder de vista los propósitos del proyecto.

Además de la articulación entre asignaturas, se debe tener presente siempre el trabajo en torno a un objetivo común, es decir un proyecto didáctico interdisciplinario tendrá como meta presentar un producto final, elaborado a partir del trabajo colectivo.

FASES QUE DEBE CONSIDERAR EL DOCENTE PARA ESTRUCTURAR UN PROYECTO DIDACTICO INTERDISCIPLINARIO.

- 1.- Elección del eje del proyecto o detonante.
- 2.- Búsqueda de interdisciplinariedad (Conocimiento y manejo de la curricula, pero sobre todo de las necesidades y características de la curricula.
- 3.- Organización de las actividades y designación de las tareas.
- 4.-Aplicación
- 5.- Evaluación.

DESCRIPCION DEL MACROPROYECTO:

LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR.

El proyecto de intervención, girará en torno al proyecto de correspondencia escolar, este proyecto tiene como propósito ayudar a generar otros proyectos dentro del aula, con el fin de que las actividades que se realicen dentro de ella tengan un sentido y por lo tanto adquieran significado. Con el proyecto de correspondencia escolar, se pretende que los niños conozcan la forma de vida de otras comunidades, entablen comunicación con otros niños y otras formas de pensar, escriban y resinifiquen la lectura y la escritura desde una actividad que adquiera sentido y significado, compartan un objetivo y actividad como grupo.

Se pretende que los proyectos que se realicen o se desprendan del proyecto de correspondencia, sean proyectos interdisciplinarios que permitan vincular diferentes áreas de aprendizaje

El proyecto de correspondencia se realizará con una escuela multigrado, que se encuentra en una comunidad rural del Estado de México a lo largo del ciclo escolar 2012-2013, dicho proyecto durará el ciclo escolar completo. Partiendo de lo anterior las acciones a realizar son las siguientes:

- 1.- Encontrar una comunidad educativa para establecer la correspondencia.
- 2.- Acordar los principios, objetivos y temáticas en torno a las cuáles girara el proyecto.
- 3.- Organizar la actividad de correspondencia, por medio de una agenda
- 4.- Comentar a los padres de familia en que consistirá la actividad.
- 5.- Revisar la revisión de los programas de segundo grado.
- 6.- Recuperación de los aprendizajes esperados y estándares por asignatura.
- 7.- Recopilación de textos literarios, que funcionen como detonante para la generación de proyectos.
- 8.- Formulación de esqueletos para la planificación de los proyectos (Detención de necesidades, intereses y problemáticas).
- 9.- Puesta en marcha de los proyectos, toma de nota de lo que sucede durante los proyectos, revisión, evaluación y reestructuración

Esta fase dedicada a la planeación del proyecto de intervención, se vio fortalecida con los aportes hechos en el modulo de mediación. Sin embargo y a pesar de considerar que solo al accionar las propuestas iremos dándonos cuenta de los ajustes que se tendrán que realizar o de los giros que habrá que dar considero necesaria una revisión conjunta para ver si la propuesta planteada es acorde a la problemática planteada.

Organizar el proyecto de correspondencia no ha sido fácil el hecho de ser una comunidad rural con la que se está entablado la correspondencia ha implicado invertir más tiempo del que se tenía contemplado. Otra situación que ha sido complicada es romper con algunos mitos que persisten en mi, moverme por todo el currículo, sin importar el bloque en el que se presentan los contenidos y actividades se me ha dificultado, sobre la marcha he tenido la necesidad de ir implementando cosas que no tenían previstas ni contempladas.

En este momento se ha trabajado solo el primer proyecto que se desprende de la correspondencia, el proyecto lleva por título "Este soy yo" y tiene como propósito que los niños se presenten con su correspondencia, al mismo tiempo que indagan datos sobre su nacimiento y su infancia, como por ejemplo ¿Quién escogió su nombre? ¿Por qué les pusieron ese nombre? , también mencionarás cuáles son sus gustos, cómo son, qué les disgusta.

COMENTARIOS FINALES.

. La MEB ha significado la reflexión de mi práctica y la búsqueda de nuevas alternativas para mi hacer.

. Durante el proceso de elaboración del proyecto de intervención, ha existido mucha confusión por la falta de claridad de algunas cuestiones, pero sobre todo por que pareciera que no existen acuerdos entre los maestros que están al frente.

. Considero necesario hacer una revisión más amplia de lo que es la investigación acción y especificar cada una de las fases, sobre todo si este es el modelo que se propone para el proyecto de intervención.

. Es necesario e importante elaborar un cronograma y especificar los tiempos que se tienen para cada una de las fases del modelo de investigación-acción, porque a veces pareciera que hay que hacer todo al mismo tiempo y aunque el modelo es cíclico, tiene etapas muy bien establecidas.

. Otro aspecto que considero importante es la asignación de un asesor con anticipación ya que si bien hay un acompañamiento, la verdad es que este requiere ser más personalizado y específico.

. Debe existir una mayor claridad sobre lo que es un proyecto de intervención, sobre lo que se pretende con este y sobre la manera en que se va a construir y las fases que se van a abarcar.

. Es importante dar a conocer el protocolo del proyecto de intervención desde los inicios y a todos los estudiantes, con la finalidad de que no circulen protocolos diferentes, sobre todo si existe la posibilidad de cambiarse de unidad para la segunda especialidad.

Realizar una reunión al inicio de la MEB, para dar a conocer las especialidades y las líneas de acción de cada una de ellas.

BIBLIOGRAFIA.

. DIAZ, Frida. (2006) Enseñanza situada: Vinculo entre la escuela y la vida. México. McGrawHill..

. FREINET, Célestin. Técnicas Freinet De La Escuela Moderna. 13ª ed. Siglo XXI. México 2011.

. POZO, Ignacio. Aprendices y maestros la nueva cultura del Aprendizaje. Alianza Editorial.

. QUINTANA, Claudia, (et.al.) Proyectos didácticos interdisciplinarios: Indagar y cuestionar desde pequeños. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y materias didáctico, 2003.

. REYES, María del Rosario. ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? 259p.

. RODRIGUEZ Mc Keon, Lucia Elena. La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria. México: UPN, 2009

. SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. 5ª ed. Peru, Mc Graw Hill, 2010.

YUREN, T. Eticidad y contingencia en la formación ciudadana, en Revista Metropolitana, vol 11, mayo/junio 2077, núm 53.

ESTILOS DE GESTIÓN: UN FENÓMENO DE CONTROL Y RESISTENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Lic. Sandra Elizabeth Jaime Martínez

jasandra_77@hotmail.com

Resumen

En esta investigación se examinan los estilos de gestión del Sector 12 de Educación Primaria del Distrito Federal, para dar cuenta del fenómeno de control y resistencia que viven al interior de las organizaciones

educativas durante el proceso de implementación de la Política Educativa.

Palabras Clave: Gestión, poder, control, resistencia.

Introducción

La política educativa es un factor que condiciona, más que determina, al ámbito escolar, específicamente a la organización escolar, los procesos de gestión, las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Cómo es utilizado el control en la implementación de la política educativa en la educación básica? Sobre dicho control pueden existir dos significados acerca de lo que se entiende por política educativa; uno como el establecimiento de múltiples reglas normativas que tienden a detallar las acciones que son “debidas”, y el otro que concibe lo que se debe hacer sólo como algo general, es decir, como unas orientaciones que deben de tomarse en cuenta sólo de manera heurística debido a que las acciones de individuos o de grupos siempre son ejercidas en relativa libertad. Esta pregunta y supuestos son los que guían el presente trabajo de investigación.

Más allá de las formas oficiales que adquieren las diversas implementaciones gubernamentales en materia de política educativa, siempre existe en éstas el fenómeno del control ejercido o padecido por ciertos individuos, grupos, instituciones, instancias, etc., por lo que se puede decir que tiene un carácter de omnipresencia, es decir, está o puede encontrarse en todas partes (por ejemplo, en la organización educativa, en sus procesos y actores, etc.), en todos los cuales los procesos de resistencia tienen una alta probabilidad de hacer su aparición. Por lo tanto, el objetivo principal de la tesis se centró en identificar y analizar el fenómeno del control y las formas de resistencia que se dan al interior de los centros educativos seleccionados para el presente estudio. Para lograr lo anterior, el

estudio se basó en tres categorías principales en que se fundamentó el objeto de estudio: Los Discursos, las Motivaciones y las Evaluaciones externas.

Marco Teórico

En principio se hace necesario manifestar el sentido que se empleó sobre los conceptos de poder y control. Para ello, se recurrió a Max Weber (1984) para definir al poder como la probabilidad de imponer la propia voluntad, aún en contra de la resistencia. Esta probabilidad se sustenta en un orden instituido que le confiere a un individuo, grupo o corporación, una jerarquía o facultad permeada de elementos externos (normas, reglas, leyes, valores, simbolismos, significados, sentidos), de los cuales se vale para imponer su voluntad y evitar la resistencia.

En cuanto al término control, diremos que éste se haya definido como la acción de verificación. En virtud de una conceptualización generalizada, se adopta la propuesta de Omar Aktouf (1998), quien la define como “toda actividad consistente en seguir, verificar y evaluar el grado de conformidad de las acciones emprendidas o realizadas, respecto a las previsiones y programas, con el fin de cubrir las diferencias y aportar las correcciones necesarias”.

Tenemos entonces, que el poder refiere a la facultad de imponer la propia voluntad sobre la voluntad de otro (u otros) en tanto que quien impone su voluntad, cuenta con una legitimidad social, legal o institucional que obliga a los otros a cumplirla. Por otro lado, el control refiere al uso de acciones estratégicas para el cumplimiento de la voluntad de quien ostenta el poder. Estos dos términos siempre se hallan íntimamente relacionados, ya que el poder necesita del control para vigilar, verificar y evaluar que se cumpla su voluntad. Este fenómeno dual, está presente en la vida cotidiana de las organizaciones escolares, ya que en la dinámica de interacción e interrelación de los individuos y de grupos que las conforman, se ponen en juego intereses y capacidades de poder diferentes (González, 2003).

Un aspecto fundamental para comprender esas relaciones de poder es reconocer que tienen un carácter de productoras de conflictos y que son fuentes generadoras de cambio, por lo que “este proceso de confrontación y resolución de intereses contrapuestos es la base de una relación dialógica universal: aquella que se establece entre la estabilidad y el cambio organizacional” (Etkin y Schvarstein, 1995: 191).

Así que hablar de poder y control implica, necesariamente, reconocer que las relaciones de poder son, también, relaciones de resistencia. Las resistencias son el “elemento enfrentador” (Foucault, 2009), que se manifiestan a través de acciones, gestos, discursos e incluso pensamientos y deseos,

los cuales son expresados en forma individual o grupal, en defensa de los intereses particulares. Sin la resistencia, “el poder se convertiría en algo rígido y monolítico, en un vínculo absoluto imposible de modificar y aplastante de todo cambio o innovación en la estructura existente. En este último caso, la figura sería la de sometimiento y no la de poder” (Etkin y Schvarstein, 1995: 191).

El poder y, por tanto, el control son utilizados por los individuos o grupos, a través de distintas estrategias para conseguir que sus intereses sean adoptados por la organización. De ahí que la tensión también pueda girar alrededor de la función directiva, la cual podrá ser definida o adoptada a partir de la figura de líder que sea capaz de resolver todo, es decir, circunscribirse en el modelo de líder con autoridad y poder vertical, o, flexibilizar la función directiva hacia la gestión democrática, en donde su característica principal sea su ausencia, es decir, la organización, la participación y toma de decisiones desde y para el colectivo, más que desde el directivo (Tello, 2008; Velasco 2002; Casassus, 2000; Vallejo y Rosario 2010).

El tipo de liderazgo de un directivo en una organización educativa es determinante para la caracterización de su estilo de gestión, puesto que ambos se hallan en una relación intrínseca. Es a través de la función directiva y su estilo de liderazgo, que se define las características de la gestión en cada una de las organizaciones escolares¹. Al respecto, Alicia Velasco (2002) presenta una reflexión sobre los estilos de gestión en el marco de las organizaciones educativas. Estos estilos, dice, no se aprenden de los manuales, libros o diplomados, sino es en la realidad y la cotidianeidad de cada organización, porque es donde se viven los encuentros y los desencuentros entre los individuos y los marcos normativos de las instituciones. De ahí que “el estilo de gestión es el espacio y el modo de hacer, y es que es ahí donde se cruzan tres componentes fundamentales del cambio: las personas, los recursos y los servicios generados”. De esta forma, la gestión requiere de un estilo que le permita “ejercer y distribuir las cuotas de poder” (p. 94).

En ese sentido, las organizaciones escolares, en tanto construcciones sociales, tienen que analizarse y comprenderse en función de las personas que las constituyen². Cyert y March definieron a las organizaciones como coaliciones (leído en Sabirón, 1999), es decir, como lugares de conflicto sucedido por las interrelaciones de los individuos o de grupos con diferentes intereses. De esta forma, “el poder no reside en la cúpula de la estructura organizativa donde se localizaría la máxima autoridad formal, sino en las distintas coaliciones puntuales formadas por individuos y/o colectivos con intereses particulares a defender” (p.352).

¹ Los estilos de gestión se sustentan en los marcos conceptuales de gestión, por lo que cada estilo puede ser definido en función de sus características y su filiación con un marco conceptual. Cfr. Cassasus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En La Gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional: “Reformas de la Gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa” llevada a cabo del 13-14 de noviembre en 1997 en Santiago, Chile. Publicada por la UNESCO-SANTIAGO.

² Sólo en su condición de miembros de la organización.

De ahí que el poder no es equiparable a la autoridad, sino que se reconoce la existencia de una micropolítica en las organizaciones desde donde se juegan otras formas de poder que no siempre son explícitas, sino, con frecuencia, ocultas (González, 2003).

Hablar de micropolítica es hablar de la realidad, es reconocer la “omnipresencia del poder”, no por ser una fuerza invencible, sino por encontrarse en todas partes (Foucault, 2009). El poder se encuentra presente en las estructuras formales a través de una jerarquización de personas y funciones³. También está presente en las estructuras informales, donde los individuos y grupos “consienten, establecen o defienden espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos y, en general, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización” (González, 2003: 131).

De esta forma quienes ostentan el poder formal, pueden verse subordinados al poder de las estructuras informales, generándose un juego dialéctico de poder ‘de arriba hacia abajo’ y de ‘abajo hacia arriba’. No obstante, los juegos de poder son mucho más complejos en la realidad, pues, la estructura formal otorga un poder legal y legítimo y, al mismo tiempo, un poder informal que se ejerce desde la resistencia en su papel de subordinado dentro de la misma estructura formal.

Ahí radica el sentido de la omnipresencia del poder, “[...] no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda la relación de un punto con otro” (Foucault, 2009: 113).

El poder al encontrarse en todas partes, en todas las relaciones y de todas las formas posibles, vuelve casi imposible la tarea de identificar y analizar los ardides del control para vigilar, verificar y evaluar la implementación de la política educativa en la educación básica. Para poder llevar a cabo esa tarea, se decidió observar los estilos de gestión en el proceso de implementación de la política educativa, es decir, nos insertamos en la dimensión de procesos para hacer el análisis de las organizaciones educativas a partir de la administración científica, la escuela de las relaciones humanas y de la burocracia; teorías de la organización que legitiman y describen al control formal e informal dentro de las organizaciones.

³ En el caso del sistema educativo mexicano, al ser una organización gubernamental tan grande y compleja, la jerarquización es cuasi infinita, por lo que cada dirección, departamento, coordinación, supervisión o función, sólo adquiere una pequeña parcela de poder. Por tanto, siempre se es jerarca al mismo tiempo que subordinado.

Construcción Teórico-Metodológica

Este trabajo parte de la inquietud de estudiar ¿cómo es ejercido el control a través de los estilos de gestión y desde una estructura formal e informal en las organizaciones escolares, para implementar la política educativa en educación básica? y ¿cuáles son las formas de resistencia que se manifiestan en respuesta a ese control? Se consideró que una investigación de corte cualitativo permitiría, por un lado, descubrir, describir y analizar los mecanismos de control que utilizan a partir de los estilos de gestión⁴, y por otro lado, dar cuenta sobre cuáles son las formas de resistencia que se presentan como mecanismos de defensa, de acción y de poder⁵.

Por otro lado, lo pertinente de realizar una investigación cualitativa se justificaba en la inquietud predominante de averiguar cómo se da el control en la gestión a través de: a) Las interpretaciones a los documentos oficiales que versan sobre el currículum, así como los documentos normativos de la política educativa, a los cuales se aplicó un análisis de discurso; y, b) Una exploración a la realidad. Es decir, una indagación basada en la reconstrucción de los escenarios que permitiera conocer y confrontar los discursos de los diferentes actores educativos, así como una observación directa sobre los estilos de gestión.

Para la primera parte de la investigación fue necesario apelar a la teoría crítica para el análisis de discurso ya que uno de los más importantes principios metodológicos a seguir es el de *jamás dejar pasar como verdad o hecho lo que se encuentra en la norma*, sino que éstos deben de ser interpretados en el contexto en el que se tejen las relaciones sociales. Además, la teoría crítica “no necesariamente consiste en buscar el error o la falla, sino en el análisis de los significados, incluso de aquellos ocultos para el propio autor” (Álvarez-Gayou, 2005: 44).

En cuanto a la segunda parte de la investigación, es decir, para la exploración de la realidad, se optó por un estudio de caso para estudiar en profundidad una situación concreta, utilizando, además, las técnicas de la entrevista y la observación.

Como resultado de las gestiones administrativas se delimitó el área geográfica al Distrito Federal y, en específico, el Sector 12 de la Dirección Operativa No. 2 de Educación Primaria. En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se diseñó un instrumento con preguntas abiertas para realizar una entrevista directa semiabierta con los supervisores de zona. Las preguntas se

⁴ En el presente trabajo se considera que en el análisis del control, este puede caracterizarse ya sea como un estilo o como uno o más mecanismos. La diferencia entre uno y otro es que en el primer caso se hace referencia a factores culturales (sentimientos, formas de expresión, creencias, ideologías, etc.), mientras que en el segundo caso el énfasis se pone en acciones o prácticas consolidadas en estructuras (como los procedimientos burocráticos, las formas cotidianas de transmisión de las órdenes, las formas de organizar el trabajo, etc.).

⁵ La resistencia es una fuente de poder que permite a los subordinados, o a los individuos sobre los que se ejerce un control, la posibilidad de establecer una relación en la que se ponen en juego los intereses personales y/o institucionales, es decir, se genera una relación caracterizada por los juegos de poder.

estructuraron para recuperar la opinión de los supervisores de zona respecto de sí mismos y su estilo de gestión, así como de su experiencia en el cargo y las relaciones e interrelaciones con el jefe de sector y sus subordinados. Por otro lado, se formularon preguntas que permitieran evidenciar el conocimiento y manejo de la normatividad, así como de los sustentos teórico-metodológicos de la política educativa vigente.

Para evitar sesgos en la recopilación de la información a través del método de observación, Gary King (et. al, 2000), recomienda, en primera instancia, seleccionar el caso⁶. Es importante, señala, mantener el vínculo entre la teoría y la investigación empírica, pues, “las conclusiones de la ciencias sociales no pueden considerarse fiables si no se basan en teorías y datos estrechamente relacionados, que se hayan forjado mediante la formulación y análisis de las consecuencias observables de una teoría” (p. 39).

Basado en estas precisiones, se resolvió llevar a cabo dos tipos de observación, una directa y otra participativa. La primera con el objeto de obtener información acerca de los comportamientos, actitudes y opiniones de los supervisores con las entrevistas directas. Aunque también, esta modalidad de observación era prudente para la recolección de datos sobre la colectividad escolar, a través de la mirada de los supervisores. Por otro lado, la observación participativa facilitaba la asistencia como espectadora en distintas actividades de la vida escolar⁷, para obtener información de la colectividad en general y de las particularidades de los grupos y de los individuos.

Para presentar la información obtenida de las entrevistas y las observaciones, se optó por hacer una descripción de hechos, situaciones, discursos, posturas, lenguajes, etc. En el entendido que un estudio de caso como método posibilita al investigador definir el *qué* y *cómo* se conoce y el *qué* y *para qué* se explica el caso (Álvarez, 2010).

En este sentido, Madeleine Grawitz (1984) refiere que “la descripción puede también explorar más o menos profundamente”, aunque exige una conceptualización para imponer cierto orden y permitir una generalización posterior de los datos. Para lograr la explicación, dice, se requiere pasar por la clasificación de la información.

⁶ Cuando se hace alusión al caso, King se refiere a la observación, la cual es definida como una unidad de medida “que se toma de una variable dependiente en una unidad e incluye información sobre los valores de las variables explicativas. Sin embargo, un caso también puede referirse a una única unidad en la que se midan muchas variables, o incluso a un amplio ámbito de análisis” (p. 127).

⁷ Se asistió y participó en el proceso de capacitación, en el marco de los Talleres Generales de Actualización (TGA), haciendo el seguimiento en cascada. Es decir, se participó a la reunión del Consejo Técnico, la cual fue presidida por el Jefe del Sector 12, con la asistencia de los ocho supervisores de zona. También se asistió en calidad de observadora participante en la réplica del taller que realizaron los supervisores con los 56 directores y, por último, en la última fase de la estrategia en cascada, se presenció a los directivos capacitando y orientando a los docentes de las ocho zonas del Sector 12 de educación primaria. Además, se realizaron observaciones a la práctica docente durante sesiones de clase y algunas actividades cotidianas de los centros escolares como las ceremonias de Honores a la Bandera.

En congruencia con lo anterior, la información obtenida fue analizada y sistematizada en función de las tres categorías definidas para este propósito: los discursos, las motivaciones y las evaluaciones externas, las cuales a su vez fueron concebidas como ‘ardides’⁸ del control y de la resistencia. Además, se realizó una triangulación de información a partir de los datos obtenidos del análisis de los documentos normativos, de la información obtenida en las entrevistas y los datos registrados en las observaciones. Esto se sustenta en la propia metodología cualitativa, en donde la triangulación de datos es recomendable para los casos en que se obtiene información con distintas fuentes, además de resultar pertinente para dar validez a la información que se obtiene a partir de métodos y técnicas descriptivas y subjetivas (Álvarez-Gayou, 2005).

Los hallazgos, su análisis y reflexiones

Los hallazgos dan cuenta sobre la vida cotidiana en algunos centros escolares del Sector 12 de Educación Primaria en el Distrito Federal, de sus conflictos, sus relaciones e interrelaciones, es decir, de su micropolítica. En específico se obtuvo información con respecto de los estilos de gestión utilizados para la implementación de la política educativa, los cuales se presenta de acuerdo a las tres categorías definidas para el análisis y sistematización de los datos.

a) Los Discursos

Los discursos fueron considerados el primer ‘ardid’ del control por sus dos niveles de contradicciones; el primero, el de las apariencias “que se resuelve en la unidad profunda del discurso” (Foucault, 1990); el segundo, los fundamentos, “que dan lugar al discurso mismo” (Ídem.). Ahí, en ambos tipos de contradicción se encontró que existen apariencias discursivas que permiten legitimar posturas, prácticas, líneas de acción, resueltas desde la política educativa, por la “voluntad de verdad” (Foucault, 2010). Asimismo, se dio cuenta de la ausencia de una genealogía teórico-epistemológica del enfoque por competencias provocando la múltiple interpretación del concepto y, por tanto, una “generación errática de procedimientos técnicos” (Díaz, 2005).

En el caso de la normatividad, las contradicciones del discurso se encuentran entre el argumento “democrático” de una política educativa en estricto apego al Artículo 3° Constitucional, para

promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que

⁸ El término ardid es empleado en el sentido de ‘astucia’, por ningún motivo se pretende dar un significado de malicia o perversidad.

promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. Para realizar esta prioridad, [se propone implementar] programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia (SEP, 2007: 11).

En tanto que el Plan de Estudios de Educación Primaria 2009, establece “el desarrollo de competencias como propósito educativo central” (SEP, 2009: 36), convirtiendo a las competencias, además de fines, en contenidos, en propuesta para la evaluación y en instrumentos normativos de la práctica docente. Este enfoque fue definido desde los organismos internacionales para

...hacer de las competencias básicas la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades. Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de los cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un currículum globalizado (Sacristán, 2009: 25).

Lo anterior, como respuesta de las demandas de un mercado global que le atribuye a la escuela una nueva función. Ello implica que el docente comprenda este doble reto y que sea capaz de formar alumnos con las capacidades que el mundo social y el mundo económico requieren.

En cuanto a las contradicciones del discurso de los sujetos, encontramos un ejemplo explícito durante la entrevista con el profesor Raúl Ortega, Supervisor de la Zona Escolar 249, quien a pregunta expresa: ¿Cómo definiría o conceptualizaría su estilo de gestión?, contestó:

- Democrático porque no soy un tirano que hace uso de la norma para latigar. Sí considero la norma, pero me considero democrático porque estoy convencido de que hay que convencer, persuadir y exigir al maestro y al director. El supervisor ya no debe ser un tirano como antes o como otros compañeros.

Sin embargo, más adelante el mismo Profr. Raúl, acepta que su función se sustenta en la vigilancia, he aquí un fragmento de la entrevista:

- Si cada director y cada docente tienen la libertad de generar sus propias estrategias de trabajo, entonces, ¿tienen la libertad de decidir implementar o no la reforma? ¿Existen evidencias de que se está o no implementando la reforma?

- Sí, con las visitas a los grupos por parte del director y de los supervisores. Estas visitas son esporádicas, no existe una calendarización ni horario para hacerlas y en las reuniones de consejo técnico se platican las experiencias en sus grupos.

- Estas visitas ¿son de acompañamiento o de vigilancia?

- De vigilancia, se tiene una guía diseñada para verificar que al interior del grupo se cumpla con lo establecido.

En esa misma lógica de interpretación, fue necesario dar cuenta de las omisiones del discurso, en donde se encontró, paradójicamente, la ausencia de la conceptualización de la función docente, encontrando en su lugar sólo prescripciones para la implementación de la reforma educativa.

b) Las Motivaciones

El segundo 'ardid' que permitió continuar con el análisis sobre los procesos de control de la práctica, fueron las motivaciones. Éstas son consideradas por la escuela de las relaciones humanas como un mecanismo de recompensas que estimulan al trabajador para cumplir con la función asignada dentro de la organización y para aumentar su productividad; estas motivaciones se generan en los aspectos afectivo y emocional, pero se recompensan en el orden de lo económico, por lo que el docente queda seducido ante la idea de un mejor salario, más prestaciones, mejores condiciones laborales y mejor estilo de vida. Convirtiéndolo así, en su propio panóptico interno.

Un ejemplo de las motivaciones sutiles que reciben los docentes para cumplir con sus funciones, la vemos expresada en el marco del Taller Básico de Formación Docente 2011, durante el segundo día de trabajo, cuando la directora de la escuela Lauro G. Caloca, presentó los temas a trabajar (Las competencias docentes en TIC; De *Enciclomedia* a Habilidades Digitales para Todos; ¿Qué es Habilidades Digitales para Todos?), y comentó:

Directora: -"No se debe considerar uno más importante que a los otros dos, sino que los tres son igual de importantes. Les recuerdo que ayer vimos sólo los aspectos operativos (se refiere al tema de la evaluación). Recuerden que esto lo tienen que saber para evitar la sanción, porque se tiende mucho a eso por no hacer lo que se dispone. De esta forma, los tres temas son importantes, por eso ahora vamos a trabajar lo práctico, es decir, las TIC. ¿Qué nos pide esta reforma?"

Marco Antonio: -"Mayor disposición".

Directora: -"Sí, nos pide que seamos más autodidactas, desarrollar en los alumnos las habilidades; esa intuición. Y ¿cómo lo vamos a hacer?, practicando con nosotros mismos. ¿Por qué creen que nos dieron las lap top?, para que nos actualicemos, para que ya no tengamos pretextos, para que tomemos cursos en línea".

En este contexto, los docentes se reconocen como "empleados del Estado" (Díaz e Inclán, 2001) y, por tanto, con la obligación de cumplir con sus compromisos laborales, sin embargo, también buscan una recompensa a tal exigencia, sea económica, profesional o personal; es decir, juegan en el mismo terreno y con las mismas reglas. Otra forma de expresar su inconformidad a tal control de su práctica es a través de los discursos que expresan en los propios cursos de actualización, tal como lo hace la profesora Martina en ese mismo taller, al expresar

- "Lo interesante de asistir a estos cursos es que siempre se aprende algo, aunque también siempre aparecen cosas que son muy repetitivas. Pero tampoco se trata de venir a escuchar

todo lo que se dice y no cuestionar e ir a hacer todo lo que nos están pidiendo, porque yo si estoy muy preocupada por eso, que nos pidan que sólo hagamos lo que aquí se nos pide”.

Volvemos atestiguar cómo los docentes buscan, crean o generan sus propios espacios y mecanismos de expresión y de resistencia, pues, un pacto contractual no es suficiente para acallar sus verdaderas motivaciones, sean del orden académico, profesional, personal o económico.

c) Las Evaluaciones Externas

Por último, las evaluaciones externas fueron el tercer ‘ardid’ que permitió dar cuenta cómo a través de la mirada externa se lleva a cabo un proceso de vigilancia y control de los sujetos, mediante la técnica del examen como instrumento de evaluación para calificar, clasificar y castigar.

En el caso de los alumnos, el examen es utilizado como una evaluación-selección de la población útil. Mientras que para los docentes, directivos y supervisores, el examen es utilizado como una técnica de vigilancia sobre su práctica, es decir, se trata de un mecanismo para otorgar estímulos o castigos, de acuerdo a los resultados de su evaluación.

Otro tipo de vigilancia-control está personificada por la mirada de la jerarquía en su calidad de autoridad. Esta mirada se recrea a través de la inspección de la escuela, por lo que es el supervisor quien cumple con esa encomienda, quedando al escudriño de ésta, los directores y docentes de los centros escolares.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), es la técnica que permite evaluar el aprovechamiento escolar de los alumnos. Si bien los resultados de esta evaluación no son considerados para la promoción o no promoción de los alumnos para el siguiente grado académico, sí determina las prácticas docentes y gestivas de los directores y supervisores, por ser considerado un factor para la evaluación de desempeño de estas tres figuras docentes.

En el caso del Distrito Federal, se implementó el programa denominado “Vamos por los 600”, el cual está orientado a mejorar los resultados de Enlace y ofrece recompensas a los maestros que obtienen los mejores puntajes en dicha evaluación. Sin bien los docentes e incluso directores son obligados a cumplir la normatividad o las disposiciones oficiales para mejorar los resultados de Enlace, también es cierto que éstos al recibir premios, beneficios o reconocimientos por los mejores resultados de dicha evaluación, encuentran una motivación para competir entre ellos, convirtiéndose así en colaboradores de las estrategias y de las disposiciones.

El Sector 12 de educación primaria, no está exento de disposiciones oficiales que motiven a los docentes a adquirir estrategias tramposas para obtener mejores puntajes en la evaluación. La estrategia “Vamos por los 600” fue difundida en todos los centros de educación básica, como una especie de motivación normativa para los directores y docentes. Además, existe un software que simula la evaluación Enlace para que alumnos y docentes puedan practicar; este software contiene los datos de las dependencias a las que pertenece la Dirección Operativa de Educación Primaria No. 2 y se encuentra circulando entre las escuelas⁹.

No obstante, todos estos mecanismos de control no son en ninguna forma absolutos pues, existe otro elemento en las relaciones de poder, se trata del “elemento enfrentador” (Foucault, 2009), es decir, las resistencias. Estas últimas se expresan en las más diversas formas para confrontar los discursos verdaderos y provocar “la caída de los ídolos” (Nietzsche, 2000); para formar coaliciones múltiples en defensa de intereses particulares y grupales (resultado de las motivaciones genuinas de los sujetos y no de las impuestas por las instituciones); para transformar la evaluación de un mecanismos de vigilancia-control de su práctica, a un mecanismos de evaluación para obtener beneficios y estímulos económicos; para influir en los estilos de gestión a partir de las necesidades de los individuos o del colectivo.

Conclusiones

Los estilos de gestión se caracterizan por diversos factores, uno de ellos se relaciona con las necesidades personales y laborales del directivo, otro factor decisivo en la caracterización es la formación del líder, sus valores y ética profesional. Además, el líder por sí mismo no define su estilo de liderazgo y gestión, éste también se ve determinado por las características y necesidades de los individuos y grupos que conforman la organización, sus relaciones e interrelaciones con el líder y entre ellos.

Los supervisores definen más su estilo de gestión en función de las dinámicas cotidianas que por la normatividad y es que las indicaciones verbales llegan más a los directivos y docentes porque éstas suelen ser acompañadas de miradas, advertencias e incluso amenazas; o tal vez sólo se trate de una cuestión de perspectiva, en donde es más impositiva una figura presente que la norma expuesta en

⁹ No se puede confirmar la titularidad del software, sin embargo, en el mismo se puede apreciar el logotipo oficial de SEP, el nombre de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria; así como de la Dirección Operativa No. 2 de Educación Primaria y el nombre de la estrategia “Vamos por los 600”. El software se consiguió a través de la página web de la escuela primaria “Ángel Albino Corzo” <http://albinocorzo.blogspot.mx/>

un documento y que les significa algo intangible. No obstante, los supervisores reconocen los espacios y las formas en que se recrea la resistencia, por ello no dejan de ser cautelosos, toman sus precauciones, exploran el terreno y toman decisiones. En otras palabras, identifican la disidencia cuando está al acecho y es entonces cuando su estilo de gestión normativo e impositivo adquiere un carácter de mediador y conciliador que le permita mantener su estatus, su jerarquía y su poder.

Es por ello que no existen estilos de gestión puros, hay una mezcla de estilos que les permiten navegar en el mar de situaciones y circunstancias para obtener y/o mantener beneficios económicos (prestaciones, premios, becas), apoyo por parte de su personal directivo y docente, legitimidad, reconocimiento, alianzas, permanencia, etc. En la mezcla de estilos, los supervisores también dan legitimidad a sus discursos, por lo que ante la pregunta explícita ¿cómo definiría su estilo de gestión?, no existe la duda en contestar “democrático”, tratando de evidenciar que son congruentes con la normatividad y con la realidad.

Esta combinación de estilos de gestión no es propia de los supervisores, los directivos suelen jugar también en los matices de gestor mediador o gestor normativo para obtener o mantener su estatus y beneficios, por lo que en ellos puede ser utilizado el miedo como motivación para mantener ese estatus y beneficios.

El proceso de indagar en los estilos de gestión a partir de la confrontación entre lo teórico, la normatividad y la realidad, sólo representa una arista en ese complejo mundo de la organización, por lo que el reto para próximas investigaciones se plantea en dos términos, el primero consiste en ahondar el análisis del fenómeno control/resistencia desde los estilos de gestión, a partir de otras categorías de análisis que permitan identificar formas, mecanismos y discursos distintos a los abordados en este trabajo. El segundo consiste en explorar cómo se ve beneficiada la organización escolar, su estructura, relaciones, cultura y procesos con respecto de las recomendaciones de los organismos internacionales hacia la política pública. Cómo contribuye, en términos positivos, la gestión educativa en los procesos de la gestión escolar, en la calidad de la educación y en el desarrollo personal, profesional y económico de los individuos en particular y de la nación en general.

Bibliografía

- Aktouf, O. (1998). *La Administración entre Tradición y Renovación*. Artes Gráficas Univalle
- Álvarez-Gayou J. L. (reimp. 2005). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En *La Gestión en busca del sujeto*. Seminario Internacional: "Reformas de la Gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa" llevada a cabo del 13-14 de noviembre en 1997 en Santiago, Chile. Publicada por la UNESCO-SANTIAGO.
- ----- (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Versión preliminar: UNESCO.
- Díaz B. Á., Inclán, C. (2001). El docente en las Reformas Educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, enero-abril, número 025, 17-41. doi: 1681-5653.
- Duverger, M. (1978). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Décima edición, Editorial Ariel.
- Etkin, J., Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y cambio*. México: Paidós 3ª reimpresión.
- Foucault, M. (1990). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI 14ª edición.
- ----- (2009). *La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI 2ª edición, decimocuarta reimpresión.
- ----- (2010). *El orden del Discurso*. México: Tusquets Editores 1ª reimpresión.
- González, M. T. (2003) (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Tomo I*. México: Editia Mexicana.
- King, G., Keohane, R., Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Pérez, G. (1993). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: Técnicas y análisis de datos. Tomo II*. Madrid, España: Editorial Morata.
- ----- (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos, Tomo I*. Madrid, España: 4ª edición, Edit. La Muralla S.A.
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Zaragoza, España: Mira.
- Scott, J. (2011). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era Tercera reimpresión en español.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

- ----- (2009). Plan de Estudios 2009. México: SEP.
- Tello, C. (2008). Gestionar la Escuela en Latinoamérica. Gestión Educativa, Realidad y Política. *Revista Iberoamericana de Educación* 45. ISSN: 1681-5653.
- Vallejo, M. y Rosario, V. (2010). Del Directivo Administrador al Directivo Gestor. Una Tensión en las Políticas de Profesionalización del Magisterio. *Centro de Documentación sobre Educación*. ITESO 1-22. www.fronteraseducativas.iteso.mx
- Velasco, Alicia (2002). La Gestión de las Organizaciones Educativas. *Revista Sinéctica* Enero- Junio
 - Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica Segunda edición en

Los procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB

Sánchez Maldonado Vladimir

RESUMEN

Con la llegada de la Reforma Integral para la Educación Básica bajo un enfoque para el desarrollo de competencias ha surgido la necesidad de revisar y transformar la práctica educativa desde lo particular e inmediato de cada docente. El trabajo que a continuación se presenta pretende transformar la práctica partiendo de las problemáticas actuales que surgen en el aula.

Dicho trabajo parte de ideas iniciales sobre los problemas que el docente considera, haciendo una selección de la problemática que urge analizar, el apoyo metodológico se fundamenta en la investigación-acción siendo una metodología capaz de transformar las acciones humanas en búsqueda de la mejora.

La investigación-acción parte de un diagnóstico como una herramienta que permita el análisis y la reflexión sobre la problemática a transformar valiéndose de observaciones y referentes teóricos que permitan entender, conocer y explicar la realidad.

El diagnóstico arroja información que una vez analizada, sistematizada y comparada dan origen a lo que será la hipótesis de acción, aunada a ella una serie de objetivos pretendidos para la mejora de la práctica educativa. Apoyándose dicha hipótesis se retoma un sustento teórico sobre lo que se va a realizar para consolidar un plan de trabajo destinado a aplicarse en cierto tiempo y mediante ciertos recursos acompañados de una evaluación de la intervención.

En la presente propuesta de intervención se concluye con el plan de trabajo a realizar sin llegar a su aplicación, pretendiendo otro momento para realizarla y evaluarla, generando reestructuras y lograr el cambio deseado.

Palabras clave: Evaluación, investigación-acción, constructivismo

Los procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB

El punto de partida para el proyecto de intervención fue el autoanálisis de la práctica docente desde el cuestionamiento sobre cómo se fue formado en el sentido educativo y cómo se está formando actualmente. Durante el auto análisis de la práctica se detectaron tanto logros como dificultades, prácticas que necesitan cambiarse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De dicho análisis surgió la idea inicial en la que se enlistaron las problemáticas que se presentan en la práctica docente y de los procesos de aprendizaje de los alumnos, de ellas surgió la falta de comprensión de textos y la dificultad de realizar procesos lógico-matemáticos que realizan los alumnos. En cuanto a la práctica docente se analizó que se desconoce el trabajo que propone la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) con relación a la planificación didáctica, también sobre la creación de ambientes de aprendizaje fundamentados en la corriente constructivista, por último se encontró escasos conocimientos y dificultades en la aplicación de la evaluación, en términos de la RIEB; la evaluación formativa.

Como prioridad se consideró abordar la problemática que atañe a la evaluación analizando que falta conocer sus procesos, las técnicas e instrumentos para recabar información y la sistematización de ésta.

Partiendo de la idea de que el profesor es investigador sobre su práctica se pretende modificar ésta, a su vez beneficia a todos los actores inmiscuidos en el sistema educativo. Sobre esta línea el profesor es capaz de cambiar su práctica docente, logra cuestionar la enseñanza, innova, renueva, mejora su práctica, analiza, recoge datos y plantea mejorar situaciones problemáticas en lo que a la escuela compete y a su desarrollo profesional (Latorre, 2003).

Por dicho motivo para abordar la problemática y realizar una intervención que oriente a la mejora de la práctica se tomó como metodología la investigación-

acción conformada por una serie de actividades llevadas a cabo por el profesor dentro del aula. Para Latorre (2003) la investigación-acción es indagar sobre la práctica misma del profesor de manera que es acompañado por los actores que lo rodean que dan paso a una mejora que tiene una continuidad mediante la acción y la reflexión.

El proceso se inició con el “plan de acción”, el cual parte de la idea inicial en la que para centrar la idea inicial se realizó un diagnóstico. El diagnóstico es un momento de relevancia para la realización de proyectos, da claridad y establece la problemática específica y sus causas, permite conocer la realidad del objeto de estudio (Pérez, 1993). Entonces el diagnóstico se percibe como una herramienta metodológica que busca conocer, entender y explicar la realidad para a su vez modificarla.

Dentro de la metodología se llevó a cabo el diagnóstico siguiendo una serie de pasos, primeramente identificar el problema planteando todas las posibles situaciones que surjan de los afectados y posteriormente priorizar las más importantes y viables para su intervención. Posteriormente fue necesario elaborar un plan sobre el proceso del diagnóstico (Astorga, y Bart Vander, 1993).

El siguiente paso fue la recogida de información que se apoyó en técnicas e instrumentos de la misma. Entre estas técnicas e instrumentos se utilizó la observación, cuestionarios, el diario de campo, investigación en fuentes bibliográficas y revisión de otras investigaciones, así como los medios audiovisuales (fotos, grabación de audio y video) (Latorre, 2003).

Una vez obtenida la información necesaria el siguiente paso fue procesar la información recabada, en éste paso se analizó y sistematizó la información para poder explicar la problemática. En síntesis, se realizó un diagnóstico sobre el contexto donde se encontraba inmersa la problemática, la revisión de referentes teóricos y registros de observación, todo lo anterior se enfocó a la problemática sobre la evaluación en el contexto de la RIEB. La información obtenida del

diagnóstico permitió hacer un análisis de la problemática y sobre todo entenderla, comprenderla y explicarla.

En cuanto a los referentes teóricos se investigó sobre los diversos conceptos de evaluación desde las posturas tradicionales hasta las más actuales, por citar algunos; en el modelo de Tyler (1994, 1975) la evaluación se centra en objetivos, los aprendizajes de los alumnos se comparan con objetivos predeterminados, se plantea que la evaluación sea más que resultados comparados, sino que se aproxime a los procesos cognitivos e incluso al proceso del currículum.

Zabala (1999) concibe la evaluación como reguladora en la que se encuentra implícito el término de evaluación formativa, ya que tiene como principio la mejora y el seguimiento del alumno, al que la evaluación conforma un instrumento educativo que informa el proceso enseñanza-aprendizaje para ofrecer propuestas educativas más acordes y eficientes.

Parte del referente teórico consistió en analizar las características y procesos de evaluación, se encontró que la evaluación es un proceso que no se limita a valorar solamente los resultados sino todos los progresos o dificultades dentro de la enseñanza-aprendizaje. De manera más específica, se debe evaluar el cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor, los dos sujetos que están inmersos dentro del trabajo del aula, así como tomar en cuenta también la evaluación grupal (Zabala, 1999).

La función de la evaluación se centra en recoger información sobre los elementos y actividades de la enseñanza, de esa información surge la interpretación con relación a los contenidos de evaluación, una vez recogida y analizada la información se procede a tomar decisiones que se orienten a la mejora de los procesos educativos (Rosales, 1999). Parte de las funciones de la evaluación se identifican en la inicial, formativa y la sumativa.

Los objetos de la evaluación educativa son los alumnos y el profesor, en los alumnos se evalúan sus conocimientos, pero también entra la necesidad de tomar

en cuenta las actitudes, la parte intelectual va encaminada al desarrollo de habilidades, técnicas, estrategias de conocimiento y el dominio de la información que se les presenta (Rosales, 1999).

Lo que se tiene que evaluar está en función de los contenidos de evaluación, en la evaluación formativa se consideran contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales contemplan los conocimientos adquiridos y el uso que se les da. Evaluar los conceptos resulta complejo, la observación ayuda a verificar lo adquirido valiéndose el docente de actividades como las exposiciones, debates, trabajos en equipo, problemas que impliquen su resolución y la participación, estas actividades son una fuente de información en la que se demuestra el dominio de conocimientos de manera viable y también se perciben las dificultades. Las pruebas aportan información sobre el dominio de conocimientos ya que se relacionan conceptos, aunque limita al alumno a mostrar el alcance de lo que en realidad sabe (Zabala, 1999).

Los contenidos procedimentales implican un saber hacer con base a los conocimientos adquiridos, se averiguan en situaciones donde se aplican dichos contenidos (Zabala, 1999). En ésta parte entra la relación de la praxis, trasladar el conocimiento a la práctica, las actividades a realizar tienen que implicar el diálogo, el debate, realizar una investigación, etc. Las pruebas en el orden de contenidos procedimentales sólo tienen sentido si implican realizar un dibujo, utilizar la escritura o contenidos que implican la clasificación, la transferencia o la deducción, pero aún así las pruebas son limitadas, es más factible las actividades en el aula que promuevan la movilización de la aplicación de saberes y que sean observables.

La parte de los contenidos actitudinales resulta complejo el poder evaluarlos, el carácter subjetivo dificulta al docente valorarlos, es necesario plantear actividades que produzcan la observación de conductas. La fuente de información para conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la

observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates de las asambleas, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en las salidas, colonias y excursiones, en la distribución de las tareas y las responsabilidades, durante el recreo, en las actividades deportivas, etc., (Zabala, 1999).

La evaluación llega a una etapa dentro de su proceso en la que se deben informar los resultados, no basta con mencionar si el alumno reprueba o aprueba el curso, la información debe referirse a los conocimientos, habilidades y actitudes que ha desarrollado, es preciso describir el proceso de cada alumno.

Otro elemento de análisis en el marco teórico fue recuperar qué se dice sobre la evaluación en los planes y programas de estudio aplicados en México desde 1993 con el cambio de fundamentos teóricos en ellos con base en la corriente constructivista. Los planes y programas en cuestión comienzan con la educación primaria en 1993, después con el Programa de educación preescolar 2004, continuando con el Plan de estudios 2006 para secundaria y finalizando en 2009 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y articulando los niveles con el Plan de Estudios de la Educación Básica en el 2011.

Con relación a la problemática se puede identificar cómo la evaluación que se proponía desde el plan de estudios de primaria en 1993 no dista de la que cita el actual plan 2011, sin embargo se ha ido complementando lo largo de los años y con la experiencia que han dejado los planes y programas anteriores. La propuesta de evaluación en los planes de estudio y programas es formativa y considera el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, y que los caminos para recabar información son diversos, así como la importancia de estar en sincronía los docentes, alumnos, padres de familia y directivos para el respectivo análisis de los resultados en relación a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, la práctica docente y las actividades de gestión escolar.

En el marco teórico se incluyó un análisis de los contextos institucional y social, recuperando la organización de escuela en la que se realiza la intervención, para recabar la información se solicitó el proyecto escolar y la observación cotidiana sobre el contexto en el que se está inmerso.

Como parte fuerte del análisis de la práctica se recurrió a registros de observación, primero se realizó un autoregistro de una jornada laboral, tratando de recuperar información valiosa sobre la práctica. Luego se realizó un registro llevado a cabo por un compañero de trabajo inmerso en la metodología de la investigación-acción, por último se realizó un registro video grabado el cual permitió observar detalles de la práctica.

Para el análisis fue necesario recurrir a un marco teórico que aborda la práctica educativa, se tomó como referente “las variables metodológicas de la intervención en el aula” propuestas por Antoni Zabala (1999).

Dichas variables se centran en las secuencias de actividades en cuanto a su articulación, el papel del docente y el alumno con respecto a las relaciones que se dan, la organización social que se da en el aula dentro de la dinámica grupal, el empleo del tiempo y el lugar de acción, la relación de los contenidos según su carácter y lógica, los materiales y los recursos didácticos, por último el sentido y papel de la evaluación como parte determinante en el control de los resultados (Zabala, 1999).

En el análisis de los registros de observación se encontró que; la evaluación se encuentra distante, la falta de instrumentos para recabar información es notoria, se evalúa de manera oral con las retroalimentaciones que suceden pero no se toma evidencia de lo aprendido. El tiempo de trabajo es un factor que influye tanto para el desarrollo de actividades y sobre todo para realizar la evaluación a lo que se limita a la simple revisión de cuadernos.

Se retomó para el análisis de la práctica la corriente constructivista detectando que fomentar ésta postura recae en la función del docente, permitiéndole planear de manera que se propongan actividades significativas. También que es un

referente para la evaluación de los procesos cognitivos de los alumnos creando instrumentos de evaluación acordes a éstos para identificar por qué no aprende el alumno y qué aprendió, sobre todo cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje. El constructivismo plantea que el aprendizaje se da a través de las interacciones con los demás, elemento que el docente debe tomar en cuenta para las actividades que se realicen y a su vez integrar la motivación y el interés de los alumnos en el que se establecen procesos de aprendizaje (Coll, 1997).

Con el análisis de la práctica docente se encontró que la problemática en cuestión sobre la evaluación educativa es un proceso complejo para llevarlo a cabo en el aula, implica una serie de elementos a tomar en cuenta y es difícil su implementación debido al tiempo que se dispone, también al número elevado de alumnos, por lo que se limita a realizar evaluaciones superficiales que cumplen como meros requisitos administrativos.

Por parte del profesor se hace presente la falta de instrumentos para recabar información sobre el desarrollo académico de los alumnos. Son escasos los conocimientos sobre los procesos evaluativos a lo que conlleva centrarse en la evaluación mediante pruebas que limitan y no dicen lo que en realidad está aprendiendo el alumno.

De lo anterior se plantea el problema de intervención de la siguiente manera:

¿Qué estrategias desde el enfoque constructivista podré implementar para lograr procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB?

Los **objetivos** de la intervención son los siguientes:

- Diseñar estrategias constructivistas que me permitan lograr procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB.
- Implementar estrategias constructivistas que me permitan lograr procesos de evaluación en el aula en el contexto de la RIEB.
- Dar seguimiento y evaluar el proceso de intervención

Con base al planteamiento anterior sobre la problemática de la evaluación en la práctica docente, se consideró importante abordarla y buscar la transformación. Es conveniente facilitar el proceso de evaluación en el aula por medio de estrategias, técnicas o instrumentos que faciliten al docente la recopilación de datos y dentro de las estrategias incluir indicadores para realizar la interpretación. Se debe optimizar el tiempo de la evaluación y que se enfoque en el trabajo por competencias donde realmente se evidencie el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos dentro de la construcción del aprendizaje.

Una vez que se planteó el problema de intervención se diseñó la propuesta partiendo de la transformación de la práctica mediante la evaluación de la calidad del aprendizaje, para esto se realizó la investigación de los procesos de evaluación de ENLACE, Excale y PISA tomando en cuenta qué son, para qué son, cuándo se aplican y con qué propósito.

Se encontró que los procesos de las evaluaciones aplicadas en México los resultados aún distan de ser favorables y su impacto influye para formular estrategias que potencien el desarrollo de los alumnos partiendo de la pieza clave “el maestro”, comenzando de lo particular (su aula) a lo general (el aprendizaje para la vida). Retomando estas ideas se pretende dar propuestas de mejora sobre lo que se puede hacer en el aula desde la visión de la evaluación en la RIEB.

Después se elaboró un sustento teórico para apoyar el diseño de la propuesta de intervención el cual contempla como primer elemento un concepto de hombre que en síntesis recupera que el ser humano es inconcluso, indeterminado, nacido antes de tiempo, necesita de los demás para hacerse hombre y utiliza el lenguaje

para designar sus conceptos sobre el mundo. Nunca termina de aprender, pasa la vida aprendiendo y reestructurándose, con el lenguaje configura sus conocimientos del mundo en el que vive en el que también influye la relación con la sociedad.

Luego se aborda una concepción de educación la cual plantea que la educación debe concebirse como un proceso del hombre, el cual se centra en la ayuda entre las personas, es una actividad que consiste en aflorar del sujeto sus capacidades y que depende de la influencia externa y el educador no tiene toda la responsabilidad también la tiene el educando para aprender, ya que depende de las capacidades que posea.

Se abordó también el currículum el cual contempla varios elementos como la del tipo de ciudadano que se pretende formar, el concepto de realidad y sociedad, los principios pedagógicos, los perfiles de ingreso y egreso del alumnado, el rol del docente, entre varios aspectos más que juntos configuran el enfoque psicopedagógico del currículum.

Para el sustento psicológico se retomaron los siguientes principios constructivistas en los que se abordará la evaluación en el aula dentro de ésta corriente; el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee a un grado considerable de elaboración y por último la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 1990).

Para la propuesta se retomaron algunos de los principios pedagógicos de la RIEB, específicamente los siguientes; centrar todas las actividades en los procesos de aprendizaje del alumno desde los primeros años de vida orientándolo a desarrollar competencias que le den la oportunidad de enfrentarse a la vida, a los problemas que surgen en diversos contextos o situaciones (SEP, 2011). La planificación que

realizan los docentes en el aula e implica potenciar y desarrollar competencias para la vida organizando las actividades a realizar.

Los materiales educativos son un principio fundamental para favorecer el aprendizaje dado que las exigencias de la sociedad en cuanto a la aplicación de diversas habilidades se ha vuelto más compleja. La evaluación se percibe como un principio indispensable donde el docente es el encargado de recuperar información sobre los aprendizajes de los alumnos, dar seguimiento, crear oportunidades de aprendizaje y poder modificar su práctica en función de los alumnos (SEP, 2011).

Parte del sustento consistió en la revisión de la didáctica general destinada al estudio de todos los principios y técnicas validas para la enseñanza en cualquier materia o campo disciplinar. Para realizar la propuesta de intervención sobre los procesos de evaluación desde la perspectiva de la RIEB y la corriente constructivista se abordó como materia específica Español, ya que la didáctica en la que está inmersa proporciona diversos elementos para incluir los momentos y procesos de evaluación.

El trabajo a través del desarrollo de proyectos didácticos son una estrategia didáctica que en la materia de Español que se aborda desde las prácticas sociales del lenguaje siendo las formas en que los alumnos se relacionan por medio del lenguaje, pero implica una serie de actividades orientadas a construir un producto generalmente con un uso social (SEP, 2011).

El campo disciplinario para la materia de Español se apoya en los propósitos de la enseñanza en la Educación Básica y necesitan generar experiencias individuales y colectivas que contemplen la lectura, la interpretación y análisis de textos en los que se apropien los alumnos a las prácticas sociales del lenguaje.

El sustento teórico da solidez a la propuesta de intervención y la planeación didáctica se entiende como las actividades docentes; planear, organizar, decidir,

seleccionar los elementos posibles para el trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también se percibe como una actividad circunstanciada con determinaciones institucionales y sociales (Pansza, et al, 1988). Una herramienta para favorecer el aprendizaje es la planeación, en términos generales un conjunto de decisiones y acciones realizadas por el docente.

En relación a lo anterior la planeación de la propuesta de intervención se centró en el desarrollo de competencias tomando en cuenta los aprendizajes esperados citados en el programa de quinto grado de la SEP. El trabajo a realizar es por medio de la situación didáctica de proyecto derivada a su vez una secuencia didáctica que cuenta con tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y las actividades son evaluadas mediante el proceso de evaluación formativa.

El plan de trabajo a realizar será con un grupo de quinto grado, la planeación que se propone como ya se mencionó es mediante situaciones y secuencias didácticas previendo un tiempo estimado de dos meses abarcando el bloque II de la materia de Español. La parte central es integrar en las estrategias de intervención los elementos de la evaluación en la RIEB bajo un enfoque constructivista atendiendo a los objetivos de la hipótesis de acción.

La planeación presentada se apoya en los programas de estudio 2011, guía para el maestro de quinto grado y en el libro de texto de Español Quinto grado, así como otros recursos que ayuden a complementar las estrategias didácticas.

Durante el desarrollo del plan de trabajo se recurrirá a varios instrumentos y técnicas de evaluación entre ellas las rúbricas, listas de rango, registros de observación, cuestionarios, tablas, entre otras, será fundamental la interacción de los alumnos al evaluar y por su puesto la del docente encargado de organizar y sistematizar los resultados.

Un apoyo para el docente será un diario de campo donde realizará anotaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que posteriormente ayudarán a realizar un autoanálisis que conduzca a la mejora de la práctica educativa.

Después de implementar el plan de trabajo se propone evaluar la intervención basándose en la revisión de los objetivos del problema de intervención sirviendo como guía del proceso evaluador y tomando en cuenta los motivos que originaron la intervención. Parte fundamental será quién evalúa, en este trabajo el encargado es el docente en conjunto con los alumnos, los dos encargados de transformar la idea inicial para emitir juicios de valor confiables y para tomar decisiones (Carrión, 2001).

Para recuperar información y poder evaluar se tomarán en cuenta los instrumentos y técnicas que se presentaron en el plan de trabajo, así las rubricas, los registros de observación, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación serán analizados mediante un marco de referencia que será el desarrollo de competencias, los aprendizajes esperados y estándares curriculares que propone la RIEB.

De esta manera concluye la propuesta de intervención que posteriormente será llevada a su aplicación para evaluarla y reestructurarla con la finalidad de lograr la mejora en la práctica educativa y por consiguiente en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

“El trabajo colegiado, un modelo a seguir para la innovación y aplicación de proyectos de Gestión Escolar”

ANDRADE GONZÁLEZ DANIEL
Francisco_maderodag@hotmail.com

Resumen

Hoy día se está viviendo tiempos de transformación al pasar de una modernización educativa de 1993 a un Programa Sectorial 2006 - 2012. En nuestro país han sido varios los cambios curriculares de los niveles de Educación Básica, lo anterior es indispensable que los docentes estemos en constante actualización, ya que es nuestra responsabilidad el desarrollo curricular del proceso enseñanza aprendizaje, así como de darle el seguimiento en apego conforme lo marca los lineamientos desde un marco legal y normativo.

El aspecto primordial eje articulador del presente trabajo es fomentar el trabajo colegiado de manera colaborativa, para ello se inicia con el reconocimiento del contexto y las prácticas educativas, partiendo de una visión del cambio mundial, nacional, estatal y local, con un enfoque pedagógico de la Reforma de Educación Básica, realizando un análisis de la práctica educativa y las competencias que debe poseer el docente en su formación y desarrollo profesional en la práctica educativa.

Se da a conocer la estructura metodológica, en donde se define la investigación acción en la cual se sustenta el trabajo, partiendo de su concepto sus características y propósitos para poder llegar a la idea general.

Se procedió con el diagnóstico y el problema de intervención donde se menciona la explicación teórica del problema sustentada por diversos autores, y elementos contextuales social e institucional, para poder determinar el planteamiento del problema a investigar, los objetivos y la justificación.

Se diseño de la propuesta de investigación, en la que se menciona la manera en que ha sido transformada la práctica a partir de la evaluación de la calidad, para sustentar

dicha propuesta se procedió al diseño de intervención iniciando con el concepto de hombre y educación, perspectiva curricular, sustento psicológico, los principios pedagógicos en los que me basare para la presente investigación, la didáctica general, específica y disciplinario.

Se da a conocer el plan del diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias el cual consta de seis actividades, dando a conocer la manera en que serán evaluadas.

Finalmente se considera la bibliografía en la que se sustenta lo teórico, enfoques de los cuales es necesario mejorar para la calidad de la educación, las conclusiones y anexos que son instrumentos para evaluar las actividades del plan de trabajo.

Palabras clave

- Colegiado
- Gestión escolar
- Investigación-acción

El trabajo colegiado, un modelo a seguir para la innovación y aplicación de proyectos de Gestión Escolar”

Con base al resumen expuesto anteriormente, me permito establecer el apoyo y asesoría proporcionada para el trabajo de investigación en sus diferentes procesos:

Un primer acercamiento para poder iniciar el desarrollo de la investigación consistió en reconocer el cómo se ha ido transformando mi práctica docente, apoyándome de interrogantes proporcionadas por mis asesores correspondiente al primer cuatrimestre modulo uno “análisis de la práctica profesional”, para lo cual dichos cuestionamientos consisten en: ¿Cómo llegue al magisterio?, ¿Por qué soy maestro?, ¿Por qué continuo trabajando como maestro?, ¿A quienes recuerdo como maestro que hayan dejado huella en mi vida personal y profesional y por qué?, ¿Cuáles fueron los métodos de enseñanza que usaron con mayor frecuencia durante los años de mi experiencia como alumno?, ¿Ahora desde mi perspectiva que pienso hacer de esos métodos?. De todo lo que aprendí durante

mi formación magisterial ¿Qué fue lo que posteriormente me ayudo más y por qué?, ¿Cómo caracterizaría mis primeros tiempos en la docencia? ¿Qué aprendí de ellos ?. Considerando mi vida personal en su conjunto, ¿Qué lugar ocupa la profesión de maestro?, ¿Qué aprecio más del trabajo docente? Y con el paso del tiempo, hacia donde han evolucionado mis intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia. ¿En qué grado se han ido modificando, perdiendo o fortaleciendo, y que acontecimiento han influido en ello?

Retomando las interrogantes anteriores y atendiendo el punto de identificación, reconocimiento y valoración de la práctica educativa, hace aproximadamente 11 años trabajaba en la empresa “Sabritas” de repartidor, había concluido mis estudios media superior, para ello en una ocasión llegué a la tienda Abarrotera “El tío Pepe” acomodando la mercancía en el exhibidor; el cliente de nombre Marco Antonio, inicio una charla en la cual me cuestiono sobre los estudios profesionales que tenía en ese momento, mi respuesta fue preparatoria terminada, continuo la charla y entre cuestionamientos me preguntó que te gustaría ser, en ese entonces yo tenía dos profesiones bien definidas una era Abogado y otra Sacerdote, así fue mi contestación a Marco.

Muy espontáneamente me observó y me dijo te gustaría ser maestro, en ese momento sentí que me vaciaron un bote de agua fría y al mismo tiempo una sensación de emoción, ya que en ese instante sentí mucho gusto aun sabiendo que nunca había contemplado en mis planes ser docente.

Para ello mi contestación fue si sin pensarlo, le comente a Marco dime cómo o dónde hay que estudiar, para ello me comento que él estaba en un proyecto alternativo de preescolar donde hay que dar un servicio en comunidades lejanas, con la condición de integrarse a la Licenciatura en Educación los sábados, aparte de que el llevaba una relación de amistad muy estrecha con la supervisora en esa ocasión, muy emocionado acudí a la supervisión a dejar la solicitud con recomendación, donde posteriormente se me asignó mi lugar de adscripción en la comunidad “El cubito Mpio de San Felipe Gto., lo cual tuve que renunciar a mi puesto de vendedor aun sabiendo que faltaban 15 días para obtener mi ascenso

de supervisor de ventas, contando con un salario estable, pero sin pensarlo demasiado tome la decisión y renuncie, posteriormente ingrese a la Universidad Pedagógica Nacional del estado de san Luis Potosí, donde obtuve mi formación como Licenciado en Educación.

Hoy día puedo afirmar que soy docente por vocación entusiasmo y motivación, en donde he adquirido una serie de conocimientos en el ámbito de la pedagogía, que me han fortalecido en lo personal, profesional y me entusiasma el transmitir una didáctica a los educandos, docentes y padres de familia, esto fortalece mi ser que se complementa con la felicidad y con el sustento económico.

Uno de los factores que me ha impulsado a fortalecer mi labor docente es el recuerdo de alguno(a) s maestro(a) s que guiaron en el proceso de aprendizajes de mi educación básica, pero en especial nunca he olvidado a mi gran Maestra Rita Sonia, por ser una docente emprendedora carismática, comprensiva, innovadora y trabajadora, pero sobre todo una característica particular de ella su personalidad, su manera de vestir tan elegante, ese perfume de París Hilton, que me motivaba a mí como alumno a terminar rápido mis trabajos con el fin de acudir a su escritorio a que me revisará las actividades y de paso contemplar su personalidad.

Por lo anterior recuerdo con gran cariño y admiración a la docente mencionad y la huella que han dejado en mi vida personal y profesional, **por ello** cuando inicie como docente medite lo que de alguna manera me agradaba de mi maestra Rita Sonia, por ende opte por ponerlo en práctica a tratar de ir presentable a mi labor educativa, utilizar perfume a mis posibilidades económicas, ser emprendedor, innovador, comprensivo, trabajador en donde exista un ambiente armonioso dejando huella en las personas a que se encuentren a mi cargo en la práctica educativa y sobre todo poniendo en práctica las competencias que como docente debo desarrollar, dejando lo esos métodos tradicionales con los que me forme en el proceso educativo, para ello recuero claramente que en primer grado aprendí a leer y escribir con el método silábico y en el proceso de mi educación básica incluso media superior fue el memorístico y libresco.

Por lo anterior considero desde una perspectiva muy personal no hay métodos obsoletos, todos son funcionales, yo como docente los adecuaría con una combinación a lo que nos plantea la nueva reforma, métodos de una manera que motiven al educando y sobre todo darles un toque al integrarlos a la propuesta sugerida por la RIEB, ya que de ahí parte los estilos de enseñanza del docente.

Es importante hacer mención que en la profesión que me encuentro actualmente laborando. Nunca he dejado de aprender siempre adquiero conocimientos nuevos y seguiré aprendiendo pues estoy activo en un proceso constante y de compromiso con mi quehacer pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario, pero algo que me ha ayudado y motivado a mejorar mi labor educativa es el compartir experiencias en los diferentes órganos colegiados que me he encontrado como lo son: rural, urbano, marginado etc., donde me he podido percatar de las múltiples necesidades que tiene cada centro de trabajo.

Al mencionar el compartir experiencias en colegiado es debido a que recuerdo que mis dos primeros años de labor educativa los considero de temores, al darme cuenta que no es lo mismo la teoría adquirida en mi formación y el enfrentarme a la práctica, pero lo que aprendí es que mientras se tenga disposición a la investigación de lo desconocido, amor al trabajo, actitud, seguridad de sí mismo y humildad seguiré creciendo tanto humanísticamente como persona y pedagógicamente profesional, ya que de esta área se desprenden las demás siendo la formadora de los profesionistas de nuestra sociedad mexicana, misma que enfrenta una serie de cambios estructurales; por lo que se hace necesario replantear el quehacer educativo, asumiendo de entrada que la educación es un proceso que conduce a la gestión permanente de los aprendizajes.

El compromiso de ser congruentes con una nueva pedagogía centrada en la adquisición de aprendizajes significativos. Su nuevo rol que sitúa como estrategias, facilitadores del proceso educativo, como promotores de las situaciones de aprendizaje. Tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo.

Estoy consciente que tenemos que estar en constante actualización para ello me he percatado de cultivarme tanto profesionalmente, como humanísticamente a fin de enriquecer lo que de alguna manera estaba obstaculizando mi práctica educativa y que hoy día en la maestría d educación básica me han proporcionado diversas herramientas para mejorar.

Lo anterior ha favorecido de tal manera que lo aprendido en los tres módulos de la especialización de la maestría en educación básica, se aplica transmitiendo las experiencias y conocimientos adquiridos y que a su vez se apliquen en el aula y la escuela como un ambiente formativo donde se requiere de una gestión escolar participativa, colegiada y flexible, entendiendo gestión escolar como el conjunto de acciones que se realizan en la escuela para organizar y administrar su funcionamiento, lo cual incluye la manera como se toma decisiones y resuelven conflictos. Aunque también hay que estar conscientes para que se den resultados satisfactorios en la Institución escolar según Cecilia Fierro:

La práctica docente está expuesta a distintos tipos de contradicción. En su calidad de trabajo del Estado. La labor del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes laboran y contiene múltiples relaciones: Implica la relación entre personas educativas con los alumnos, los padres de familia, autoridades escolares y la comunidad. Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado como institución. La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana. El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional. El maestro es además trabajador participe en organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones laborales y esta intresicamente conectado como institucionales. (Fierro Cecilia; 2005: 22)

Retomando lo citado por la autora al ser el maestro un agente que se involucra con diferentes personalidades educativas e institucionales alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo así como personas externas, esto genera situaciones de complejidad al tener diferentes perspectivas de lo que se realiza cotidianamente en el campo educativo.

Por lo anterior actualmente me encuentro laborando en la escuela primaria Rural N° 1 “Francisco I. Madero” C.C.T: 11EPR0284Y, perteneciente al Mpio de San Felipe Gto; como director técnico contando con tres ciclos escolares, donde trato de tener una planificación bien estructurada detallada, entendible con metas y objetivos comunes, para que sea más factible y significativo tomar las decisiones pertinentes de cualquier acción que se quiera realizar.

He observado durante el transcurso de mi práctica gestiva como director de la infinidad de problemas que dificultan directa e indirectamente el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje de los educandos, y a los cuales los profesores como principales encargados de la educación no dan la importancia necesaria para dar solución a diversas situaciones que se presentan en el campo de acción.

Por ello en el análisis realizado en el proceso de autoevaluación, por medio del instrumento fichas de trabajo (anexo 1) proporcionada por el programa PEE, del ámbito el aula y las formas de enseñanza de la dimensión pedagógica didáctica, las problemáticas detectadas fueron las siguientes:

- Los alumnos manifiestan que los docentes no aplican actividades de interés en la jornada laboral.
- Los docentes no comunican a los alumnos el avance de las evaluaciones.
- Con poca frecuencia la escuela presenta resultados de avance de las actividades planeadas.
- No se tienen claras las competencias a lograr tanto de docentes como de alumnos.
- En la planeación didácticas no se toma en cuenta las vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria, de la institución educativa y contexto socio cultural, teniendo presente la movilización de saberes.
- Existe confusión por parte de los docentes en los componentes del currículo y los elementos que se contemplan para cumplir con éxito sus

funciones el ¿Qué enseña?, ¿Cómo enseña?, y ¿Qué? ¿Cuándo? y ¿Cómo evaluar?

- Existe un 30% de los docentes que no se han actualizado en lo referente a la RIEB.

Por ello en las observaciones realizadas en la Escuela Primaria Rural N°1 “Francisco I. Madero” C.C.T: 11EPR0284Y, de la localidad La Ceja, perteneciente al municipio de San Felipe Guanajuato, se realizó un análisis sobre los problemas de gestión mencionados anteriormente que afectan al plantel educativo, realizando la jerarquización con acompañamiento de mi tutor, se detectó el que el problema principalmente que afecta a la práctica gestiva es el siguiente: “El trabajo colegiado, un modelo a seguir para la innovación y aplicación de proyectos de Gestión Escolar”

La conformación de equipos se da en tiempo y forma, más esto no significa tácitamente que sus miembros trabajen en equipo, pues se presentan una serie de implicaciones que es necesario reconocer, como: la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existentes, la conjugación de liderazgos, la aproximación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aproximación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

La manera en que se da la práctica educativa en la Institución “Francisco I. Madero” es a través de una serie de acciones que involucran a las cuatro dimensiones de la gestión que me sugirieron mis asesores remitirme a la autora Graciela Frigerio, dichas dimensiones constan e aspectos pedagógica, organizacional, administrativa y de participación social.

Desde una perspectiva particular para llevar los procesos educativos no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema como lo son: maestros, programas, libros, materiales, etc., sino en la capacidad de organización de la escuela y en el desempeño que muestran los docentes, para orientar responsablemente sus tareas, al propósito de que todos los estudiantes aprendan.

Por lo anterior, en la Institución Escolar se reflexiona sobre las necesidades y fortalezas, estableciendo metas a corto plazo en las dimensiones, mismas que fueron sugeridas por parte de mis asesores para sustentar la problemática: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y finalmente de participación social.

En lo que corresponde la dimensión pedagógico – didáctico, hace referencia a los fine y objetivos específicos o razón de ser de las instituciones escuela en la sociedad.

Toda organización incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades. La dimensión pedagógico – didáctica, brinda especialidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica. Es importante mencionar que en la práctica docente los maestros (a) s facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Para que sea posible dicho vinculo, como se mencionó en el apartado anterior de la función mediadora del docente se inscriben y asisten a cursos ofertados por el CEDE, también participan en cursos, talleres y proyectos en donde se adquieren herramientas para facilitar su práctica educativa. El 100% de los docentes asisten a capacitación de la RIEB de 3° y 4° grado con el fin de actualizarse en los procesos de cambio de reformulación que se están viviendo.

En lo referente al indicador de monitoreo aprovechamiento escolar. Se supervisa a los grupos a través visita de acompañamiento por parte del director, para en su caso apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas, aunque no se han realizado como debiese ser por diversos factores que han interrumpido el proceso por las reuniones y capacitaciones extras presentadas.

Constantemente se procura controlar que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en

todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela. Bimestralmente se realizan reuniones de Consejo Técnico, de carácter técnico pedagógico.

Durante el presente ciclo escolar 2012 – 2013, se ha estado concientizando a los docentes de la importancia de tener claro los elementos del currículum y la claridad hacia lo que se contemplan para cumplir con éxito sus funciones el ¿Qué enseña?, ¿Cómo enseña?, y ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo evaluar?, esto con el fin de beneficiar a los educandos al logro de las competencias educativas.

Continuando con el proceso en que se da la práctica en el aspecto de la dimensión organizacional, siempre trato como director tomar las decisiones correctas aunque en ocasiones considero se presentan algunas limitaciones que ocasionan una complejidad, sobre todo en la delegación de tareas en las diferentes comisiones que se desarrollan en el plantel educativo, cabe mencionar que en ocasiones me he sentido desbordado por la cantidad de tareas que debemos realizar cotidianamente, las cuales obstaculizan algunas veces el desempeño de mi labor educativa, para ello no es un impedimento de descuido, al contrario me he podido percatar que una de las dificultades detectadas en el plantel educativo es la resistencia al trabajo colegiado por parte de algunos docentes, como director trato de resolver los conflictos suscitados, procuro tener la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, y dar seguimiento y evaluación a las tareas del proceso educativo a través del acompañamiento y asesoramiento en los diferentes grupos escolares.

En lo referente a la organización en cuanto a reuniones técnico-pedagógico, así como la participación de autoridades educativas y civiles en las actividades escolares, las decisiones se toman por consenso entre el comité de participación social, el comité de padres de familia, docentes y directivo.

Por ello para llevar a cabo los procesos de organización y tratar de ser un buen líder del plantel educativo, procuro poner en práctica las competencias las cuales consisten en:

- Procuero siempre orientar las actividades cotidianas con el propósito de conseguir resultados en los aprendizajes de los docentes y alumnos
- Se toman decisiones considerando las opiniones y sugerencias del órgano colegiado escolar y del CEPS.
- Se contribuye a la consolidación y desarrollo al trabajo en equipo, aunque falta más participación y colaboración activamente en las tareas cotidianas, comunicación para llegar a acuerdos.
- El asesoramiento que se brinda a los docentes actualmente va más encaminado al conocimiento del plan y programas de estudio vigente.
- Se promueve la participación social aunque considero hace falta trabajar más en este aspecto.
- Se conduce y coordina los procesos de autoevaluación, elaboración, puesta en práctica, seguimiento y evaluación de la planeación estratégica. PEE, a su vez se dirige, organiza, coordina, supervisa, asesora, da seguimiento y evalúa el trabajo que realiza el personal docente.
- El desarrollo de estrategias sistemáticas que generen el trabajo colegiado, análisis de los resultados obtenidos y la búsqueda de soluciones que contribuyan a la mejora continua, han favorecido el funcionamiento del OCE.
- Se genera alternativas innovadoras prácticas y flexibles a los problemas, situaciones y procesos educativos.

En lo que corresponde a la manera en cómo se ejerce la dimensión de participación social, apunta a las relaciones entre sociedad y escuela y, específicamente, entre la comunidad local y su escuela.

Las actividades participativas que se desarrollan en las instituciones escolares y que reúnen a los diferentes actores de la comunidad, reconocen algunos límites en su accionar que es necesario tener en cuenta, en la escuela primaria Francisco I. Madero se comparten algunos espacios abiertos en donde se realiza una negociación permanente en el que define y explicita los términos de intercambio, esto a través del trabajo en equipo, se analiza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas, siguiendo las reglas establecidas por la dirección,

y tomando en cuenta los acuerdos que marca la ley General de Educación y normatividad.

En lo referente a la conformación de equipos de trabajo, esta se da en tiempos y formas diversas, mas esto no significa tácticamente que sus miembros trabajen en equipo, pues se presentan una serie de implicaciones que es necesario reconocer, como: la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existente, en el caso del plantel educativo existe dificultad para adaptarse al trabajo colegiado.

Lo anterior se ha tratado de llevar a cabo de una manera en colaboración, con el fin de encaminar a dotar a la institución escolar, de una visión compartida hacia donde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quiere promover y lograr en el proceso del trabajo colaborativo, incluyendo la participación de los diversos agentes alumnos, padres de familia, docentes director y contexto comunitario

Se colabora en la resolución de problemáticas de la comunidad, para ello la escuela participa en campañas de prevención de la salud e higiene ambiental, coordina actividades del programa oportunidades, contigo vamos a la escuela y estímulo a la educación, se involucra en eventos organizados en la comunidad y rinde cuentas en sus acciones.

Uno de los objetivos primordiales del plantel educativo es el trabajo en equipo, con el fin de involucrar a todo el personal que esté inmerso al contexto educativo que lo rodea, Docentes, Padres de Familia, Alumnos, Director y Supervisora escolar. Para ello se espera que los resultados del proceso de monitoreo y asesoramiento realmente motiven, ayuden a los docentes por medio de los diversos programas, logrando con ello aprendizajes significativos en el educando y una didáctica constructivista innovadoras en la práctica educativa por parte del docente.

Para llevar a cabo algunas de las acciones realizadas se considera la dimensión administrativa, en la que se contempla la adquisición de los recursos del programa

PEE, para ello se adquirieron artículos de tecnología, radio grabadoras, tv, computadoras, y una fotocopiadora, y con el capital propio de padres de familia se rehabilitaron los sanitarios, aclarando que la mano de obra fue a través de faena por los padres de familia.

Las acciones de esta dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financiero y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene, control de la información relativa a todo los actores de la escuela y cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa. Considero en lo personal me falta aun separar las acciones que correspondan a gestión, administración y actividades secretariales.

En este nuevo accionar el equipo directivo al desprenderse de su obsesión por administrar los recursos, puede encarar el liderazgo de la institución escolar o la gestión escolar de manera. Integral, consciente, transformadora y participativa.

Por lo anterior las cuatro dimensiones antes mencionadas son importantes por sí mismas y al ser parte de todo se encuentra interrelacionadas entre sí, para ello si se quiere dar un ordenamiento a las mismas es necesario trabajar de manera colaborativa, en el que adolece la falta de participación al trabajo colegiado por parte de los docentes del plantel educativo.

En el ámbito educativo es el espacio de la vida escolar relacionado y muy descuidado generalmente con el trabajo colaborativo y los valores en los que se basa. Se refiere a la relación en la escuela entre niños o adultos, entre jóvenes o adultos. Es el ámbito de la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos, y del desarrollo de una moral autónoma. Supera la búsqueda de los aprendizajes más institucionales como leer y escribir, es una perspectiva más social y a la vez más política, con el fin de generar un cambio en el ámbito educativo en particular en la escuela primaria Francisco I. Madero.

Generar un cambio permanente en el interior de la escuela, recuperando las experiencias, habilidades, disposiciones y conocimientos de los docentes y directivos implica construir equipos de trabajo capaces de plantear metas comunes, tomar decisiones y, resolver conflictos de manera participativa y democrática. Se cuenta con distintas instancias en las que se participa en equipo es el caso de quienes integran el órgano colegiado de escuela, en el que se puede detectar la problemática de gestión afectando al plantel educativo como lo es. Ausencia de trabajo colegiado.

La dificultad se manifiesta en la mayoría del personal docente, es la resistencia que tienen al trabajo en equipo, pues son muy individualistas y antisociables, esto trae graves consecuencias al trabajo colegiado al no existir participación en lo referente a lo pedagógico.

Esto se puede percibir a través de las observaciones que se realizan en el plantel educativo, pero un factor muy notorio, es la apatía que manifiesta el personal que labora en la institución al participar en las diferentes comisiones asignadas a desarrollar durante el ciclo escolar, esto lleva a concretizar el objeto de estudio bajo el siguiente enunciado.

¿Qué estrategias implementar para promover el trabajo Colegiado y prácticas innovadoras de gestión en los distintos niveles de la Gestión, de tal manera que favorezca la calidad educativa?

Una vez definido el problema de intervención al trabajo en colaboración de órgano colegiado, es importante reconocer que es la adaptación y transformación del mundo que estamos viviendo, en la que se aplica la movilización de saberes, aprender a vivir juntos y en sociedad, darán respuesta a las necesidades presentadas que se pretende lograr en el desarrollo de la investigación, para ello los objetivos formulados en los siguientes términos serán:

- Diseñar estrategias que permitan promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa.

- Implementar estrategias que favorezcan el trabajo colegiado pedagógico de los docentes, con el fin de lograr aprendizajes significativos con los educandos de educación primaria al utilizar las estrategias adecuadas, creando en ellos seres autónomos.
- Evaluar la planeación, a través de los diversos instrumentos propuestos en el plan para evaluar la intervención, con el fin de reconocer los logros y dificultades, para establecer propuestas de mejora.

El propósito principal de la educación es formar individuos que razonen, reflexionen y desarrollen habilidades y destrezas que puedan aprender de forma autónoma, para integrarse a la sociedad, pero también hay que hacer notar que la sociedad actual requiere de ciudadanos ejemplares que reflejen la cultura adquirida y así al no trabajar de manera colaborativa será difícil; en este documento se resalta la poca o nula importancia que se le está dando al trabajo en equipo ya que de manera personal es de vital importancia. Veo en la calle, en la escuela o hasta en la casa que simple y sencillamente el trabajo colaborativo no se da o no existe.

La elección del presente problema fue con base en la observación realizada y al comportamiento que presentan los docentes durante el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en órgano colegiado, se pretende apoyar a los docentes a través de diversas estrategias, para que se le facilite la relación con los integrantes de su equipo de trabajo, entendiéndose por esto lograr una mejor socialización dentro y fuera de la institución escolar, facilitando así las actividades en el grupo y el logro de un buen aprendizaje.

Para ello siguiendo la estructura del presente trabajo hago mención que la investigación se sustentará en la metodología de investigación acción. Tiene como propósito encontrar nuevas verdades o esclarecer hechos poco conocidos para llegar a conclusiones ciertas. Emplea el análisis, la síntesis, la inducción y deducción. Por ello todo aprendizaje se produce como resultado de la interacción de un estudiante, su medio ambiente y su maestro, ello se manifiesta cuando la actuación del alumno se ha modificado. Mientras que la labor del docente es *planear, seleccionar y supervisar* los propósitos y procesos necesarios para el aprendizaje.

La finalidad última del estudio (el para qué) es la transformación de la situación-problema que afectan al plantel educativo. De ahí que se considere a la investigación-acción como el eje vertebral para iniciar a generar pequeños cambios al interior de los centros educativos y que de alguna manera ayuda a comprender y explicar el acontecer cotidiano de éstos a través de cuatro fases del proceso las cuales constan de la siguiente manera: El plan de acción fase 1, Acción fase 2, La observación de la acción fase 3 y La reflexión fase 4

Este no es un trabajo terminado, sino una aproximación al conocimiento del mismo, ya que dicha propuesta es una de muchas que favorecen de manera innovadora mejoras en cuanto al trabajo colegiado.

Al mismo tiempo sabemos de antemano que no son estáticos, ya que las mismas necesidades educativas conllevan a la reestructuración y seguimiento de dichas acciones no hay que dejar a un lado el hecho de que, como docentes nuestra labor educativa es buscar esos caminos pertinentes que favorezcan las necesidades que demandan los alumnos en estos tiempos.

Por ello las reformas educativas siempre serán necesarias, no podemos permanecer con las mismas ideologías por décadas, ya que los tiempos cambian, las cosas así como las personas, por ende debemos estar a la vanguardia del mundo globalizado que nos toca vivir.

La formación continua de los maestros en servicio debe centrarse en varios aspectos como lo es: capacitación para la puesta en marcha de programas, tener la visión a aspectos medulares como la identidad docente, propiciar la práctica reflexiva que permita reconocer logros y dificultades en el desarrollo curricular.

No podremos hablar de un cambio curricular cuando no se garanticen algunas condiciones institucionales que actúan como obstáculos, me refiero a una inadecuada capacitación, a la reducción de presupuestos, a la falta de personal

eficiente para conducir procesos de formación y seguimiento, a la sobresaturación de actividades que debe realizar. Por ello de manera personal es que me encuentro cursando la maestría en Educación Básica, con el fin de tener un conocimiento amplio sobre la praxis y ponerlo en práctica en el centro de trabajo en el cual laboro.

Finalmente es necesario enfatizar que el desarrollo de este trabajo forma parte de un tercer momento, su estructuración está en proceso a lo largo de los cuatrimestres venideros, pero el compromiso está en aplicar las actividades propuestas en el plan de trabajo realizando su evaluación con los diversos instrumentos que se presentan en los anexos

Finalmente, recordar que el compromiso hacia el plantel educativo es de todos los actores que integramos la comunidad educativa.

Bibliografía

FRIGERIO Graciela et al (1992). La institución educativa Cara y Ceca. Elementos para su gestión, Buenos Aires: Troquel. Pág. 34, 49 -134.

ZABALZA, M. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna, Reforma educativa y organización escolar. Santiago de compostela: Tórculo.

SEP. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la SEP: México: SEB-DGDGLE-PEC.

“Impacto de la gestión académica que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos en Educación Primaria: el caso del Departamento de Educación Indígena de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México”

Vázquez Luna Alejandro

Unidad UPN 099, D.F. Poniente

Correo Electrónico: alvazlun@hotmail.com

RESUMEN

La función asesora implica un acompañamiento pedagógico definido como: “un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión escolar”.

Razón por la que el presente proyecto de investigación, tuvo como objetivo identificar el impacto de las actividades pedagógicas que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos de Supervisión Escolar, en la gestión de aprendizajes escolares de los docentes de las escuelas primarias que están bajo su responsabilidad.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento pedagógico, Asesoría, Gestión Escolar, Desempeño docente.

1.- UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

1.1.- Problemática Educativa

La Educación Básica de nuestro país, integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Ley General de Educación, Cap. IV, Art. 37), a partir del 2004, vive un proceso de transformación denominado Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

La RIEB, inicia con la puesta en marcha del Programa de Educación Preescolar (PEP) en 2004, continúa con la Reforma de Educación Secundaria (RES) en 2006, y concluye con la puesta en marcha del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, en 2009.

Esta Reforma ha implicado acciones como la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, una nueva gestión escolar, el establecimiento de sistemas de evaluación del desempeño docente y del aprendizaje, la implantación de programas de estímulos y formación continua a docentes, así como la búsqueda de alternativas para brindar ayuda técnico-pedagógica a directivos y docentes, apuntando todo a la necesidad de un cambio en torno a las formas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la figura de Asesor Técnico-Pedagógico, se enfrenta a una falta de reconocimiento protagónico por parte de un gran número de docentes frente a grupo, entre otras cosas, porque la mayor parte del tiempo de sus jornadas laborales lo dedican a desarrollar, sobre todo actividades de carácter administrativo como: fiscalización, control de personal, estadística, llevar y recoger información, archivar documentación, recibir y distribuir materiales; pasando a segundo término el desarrollo de actividades de carácter técnico-pedagógico, lo que los lleva al dilema de identificarse más como un técnico administrativo o despegar la esencia de su ser profesional, su identidad como docentes.

Aunado a lo anterior, existen disposiciones y planteamientos normativos de carácter pedagógico y administrativo para docentes, directores y supervisores, no así para los Asesores Técnico-Pedagógico lo que denota una omisión de esta función educativa, dando como resultado la idea de ser una figura “invisible” (Calvo, 2007. p. 5) e intrascendente.

1.2.- Estado del arte

Entre el estado de conocimiento específico sobre funciones de “Asesoría Técnico-Pedagógica”, se analizaron 11 reportes de investigación, en forma de libros, individuales y colectivos, ponencias en memorias de congresos y en tesis de maestría.

Los reportes de investigación, se buscaron en bibliotecas y páginas electrónicas: Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Biblioteca del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Estado de México, de Toluca (ISCEEM), Biblioteca del Centro de Maestros de Zinacantepec, México y Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Las investigaciones sobre Asesoría Técnico- Pedagógica:

- a) Presentan sus reflexiones sobre la conformación de la función de Asesoría Técnica, las dificultades y los retos que actualmente se enfrentan.

- b) Brindan elementos tanto de reflexión y análisis como algunas pautas para el mejor desarrollo de las tareas asesoras.
- c) Revelan que el deterioro de la calidad de la educación básica en muchos contextos está asociada con diversos factores, entre otros a la ausencia y el debilitamiento de apoyo técnico a las escuelas.
- d) Funciona a través de estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo entre las distintas instancias que lo llevan a cabo.
- e) Dirige la mayoría de sus acciones a los actores educativos de manera individual, por lo que su impacto en las actuaciones de los colectivos escolares para la mejora de los planteles es limitada.
- f) Ofrece servicios y apoyos que suelen empalmarse en los planteles, generando duplicidad de acciones, incremento del trabajo administrativo y dispendio de recursos; lo que provoca confusión –y en ocasiones contradicción- sobre sus beneficios y propósitos.
- g) Se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional, orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso.

Enfoque disciplinario

De las once investigaciones analizadas se pueden organizar por la temática abordada en cada una de ellas. Seis abordan estudios de caso sobre la situación, impacto y caracterización de la función del Asesor Técnico-Pedagógico, tres proponen propuestas de normas y orientaciones para mejorar la formación del apoyo externo a la escuela, dos exponen narrativas biográficas de Asesoría Técnico-Pedagógica.

- a) Sobre estudios de caso, la investigación de Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras, realizada en escuelas primarias de San Luis Potosí (2009), resalta que las condiciones en que tiene lugar la participación y colaboración de los Asesores Técnico-Pedagógicos enfrenta problemáticas generales en diferentes grados y posibilidades de intervención. Entre ellas destacan: indefinición de la función de los Asesores Técnico-Pedagógicos, falta de perfil y funciones específicas de asesoría, dependencia de la autoridad inmediata, falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global, falta de reconocimiento institucional, exceso de trabajo administrativo, resistencia al cambio, falta de capacitación en varios aspectos sobre todo, pedagógicos.
- b) En relación a la temática: “Propuestas para transformar los servicios de Asesoría Técnico-Pedagógica”, la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico-Pedagógico (2004), estableció los propósitos respecto a la documentación, difusión de experiencias y la caracterización de las circunstancias que han definido el estado actual del apoyo técnico pedagógico, lo cual permitió generar insumos de información para la construcción de una propuesta general para el establecimiento del Servicio de Asesoría Académica en la Escuela. Según la Comisión, el personal de apoyo técnico, en la actualidad realiza funciones polivalentes sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas, esto se explica porque: 1) no existen criterios institucionales para su selección,

distribución, evaluación y permanencia, 2) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y 3) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares.

- c) En la temática “Narrativas biográficas de asesoría técnico-pedagógica con componente reflexivo”, Rosario López Guerrero (2006), a partir de su participación en la formación continua de los equipos técnicos, ha avanzado en la comprensión del escenario complejo y diverso en el que se desenvuelve el personal de apoyo técnico, confirmando su convicción de la necesidad de una visión integral que revalore su lugar en la estructura educativa, sus necesidades de formación, la definición del perfil más adecuado para desempeñar las tareas y la posibilidad de incorporarlos a dinámicas de colaboración y articulación entre los proyectos y programas en los que participan, razón por la que en el Programa de profesionalización de funcionarios y equipos técnicos (en el que participa), busca responder a las necesidades de formar al personal técnico para que ponga en marcha propuestas de formación continua que sean pertinentes a sus contextos y que contribuyan a la profesionalización del magisterio; según la autora, la profesionalización es el centro de este programa.

Es de resaltar que el estado del arte consultado, fue de gran utilidad para el propósito de la presente investigación porque aportaron: conceptos teóricos sobre la asesoría técnico-pedagógica, rutas de investigación, bibliografía sobre el tema; elementos que han contribuido para direccionar la presente investigación de mejor, manera.

1.3.- Planteamiento del problema que orienta la investigación

¿Cuál es el impacto de la gestión académica que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos en las escuelas primarias de la Zona Escolar 305, del Sector 003 del Departamento de Educación Indígena de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)?

1.4.- Planteamiento de la Hipótesis de Trabajo

Las actividades que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos de la Zona Escolar 305 del Sector 003 en la gestión de aprendizajes escolares de los docentes de las escuelas primarias, son de bajo impacto, debido a que son más de carácter administrativo que de carácter pedagógico.

1.5.- Planteamiento de los Objetivos de la Investigación

1.5.1. Objetivo general

Identificar el por qué del bajo impacto de las actividades pedagógicas que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos de la Zona Escolar 305 del Sector 003, en la gestión de aprendizajes escolares de los docentes de las escuelas primarias que están bajo su responsabilidad.

1.5.2. Objetivos específicos

- ✓ Identificar a través del desarrollo de una investigación Descriptiva modalidad de Encuesta, el por qué se distorsiona el sentido y enfoque de las actividades que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos.
- ✓ Valorar las actividades de carácter pedagógico que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos con los docentes de las escuelas primarias que están bajo la responsabilidad.
- ✓ Analizar y comprender los significados que los Asesores Técnico-Pedagógicos han construido sobre sus acciones que realizan en las supervisiones en que están adscritos.
- ✓ Elaborar una propuesta alternativa que resignifique la función Académica del Asesor Técnico-Pedagógico.

2.- ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL ANÁLISIS INVESTIGATIVO

2.1.-ANÁLISIS POBLACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

El Municipio de San Felipe del Progreso tiene un total de 121,396 habitantes lo que representa el 0.79% de la población total del Estado de México, de los cuales 63,223 son mujeres y 58,174 son varones, quienes habitan en un total de 31,804 viviendas; de estas 14,306 cuentan con agua entubada, 3,639 con drenaje, 24,775 con luz eléctrica, 19,195 con radio, 15,647 con televisión, 928 con teléfono (Resultados por INEGI 2010).

En relación a la cobertura educativa en el Municipio de san Felipe del Progreso, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), ofrecen diferentes niveles y modalidades educativas, entre las que destacan (SEIEM. 2010)

- a) Educación Inicial No Escolarizada, atiende a 829 niños de tal edad y a 758 padres de familia, por medio de 40 educadores comunitarios.
- b) Educación Preescolar, tiene una cobertura de 2,684 alumnos, atendidos por medio de 118 docentes, en 78 Centros de Trabajo, del anterior universo educación indígena atiende a 2,442 alumnos, con 104 docentes, en 67 Centros de Trabajo.
- c) Educación Primaria: atiende a un total de 9,126 alumnos, por medio de 365 docentes en 58 Centros de Trabajo, correspondiendo a educación indígena 5,879 alumnos, con 233 docentes en 36 Centros de Trabajo.
- d) Educación Secundaria (Secundarias Generales, Telesecundarias y Secundarias Técnicas), atiende a 2,888 alumnos, por medio de 120 docentes, en 15 Centros de Trabajo.

2.2. ESTABLECIMIENTO DE LOS PERFILES DE DESEMPEÑO QUE SE OBSERVAN EN EL GRUPO MAGISTERIAL DEL SECTOR DE LA PROBLEMATICA.

La Zona Escolar 305, es el sector donde se ubica la problemática motivo de la presente investigación, se integra por cuatro Escuelas Primarias que trabajan durante el turno matutino, con las siguientes características:

Escuela Primaria “Porvenir Campesino”, es de organización completa, atiende 375 alumnos distribuidos en 16 grupos, su plantilla de personal se integra por 16 docentes frente a grupo, (ocho son mujeres y ocho varones), una subdirectora y un director, de ellos tres están incorporados al Programa de Carrera Magisterial, de acuerdo a su perfil profesional, uno tiene bachillerato incompleto, otro (el director) la Normal Básica incompleta, tres título de Normal Básica, ocho pasantes en Licenciatura, y cinco más título de Licenciatura.

Escuela Primaria “Vicente Guerrero”, es de organización completa, atiende a 293 alumnos, distribuidos en 13 grupos, su plantilla de personal se integra por 13 docentes frente a grupo (cinco mujeres y ocho varones) y el director de la escuela, del total de ellos tres se encuentran incorporados al Programa de Carrera Magisterial; de acuerdo a su perfil profesional, uno tiene el bachillerato, otro es pasante de Normal Básica (el director), dos tienen título de Normal Básica, cuatro pasante de Licenciatura, y cinco título de Licenciatura.

Escuela Primaria “Benito Juárez”, es de organización completa, atiende a 236 alumnos distribuidos en 12 grupos, su plantilla de personal se integra por 12 docentes frente a grupo (seis mujeres y seis varones) y la directora de la escuela, del total de ellos tres se encuentran incorporados al Programa de Carrera Magisterial; de acuerdo a su perfil profesional, dos tienen el bachillerato, uno es pasante de Normal Básica, uno título de Normal Básica, cinco pasantes en Licenciatura y dos más titulados en Licenciatura y dos con título de maestría.

Escuela Primaria “Isidro Favela Alfaro”, es de organización completa, atiende a 121 alumnos distribuidos en seis grupos, su plantilla de personal se integra por seis docentes frente a grupo (cinco varones y una mujer), y la directora de la escuela, del total del personal tres están incorporados al Programa de Carrera magisterial, de acuerdo a su perfil profesional, dos tienen título de Normal Básica, uno pasante en Licenciatura, tres con título de Licenciatura y uno con maestría titulado.

3.- EL MARCO TEÓRICO INHERENTE AL PROBLEMA

3.1.- El Marco conceptual y su contrastación con el Marco Referencial.

La función del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Básica, ha sido motivo de estudio por parte instituciones e investigadores desde distintas perspectivas, cuyos resultados se han dado a conocer a través de diversas publicaciones como libros, revistas pedagógicas, artículos electrónicos, así como en ponencias en eventos académicos.

De acuerdo con Serafín Antúnez, “la tarea asesora en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales, de los docentes, directivos y personal técnico. Estas acciones: de motivación, de negociación, informativas, entre otras, se llevan a cabo en un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas, no constituyen un criterio de autoridad que rijan las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo”, (SEP, 2006, p. 58).

La tarea asesora debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado, es decir: tratando de ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos suficientes y ponderados para que las personas, a quienes se ayuda, puedan decidir por sí mismas sus propios caminos.

De acuerdo con Antonio Bolívar, “la asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, a través de un proyecto sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro”, (SEP, 2006, p. 75).

El asesoramiento contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo, aspira –por una parte- a posibilitar el desarrollo organizativo del centro escolar como acción conjunta; por otra a ejercer la función de dinamizador de la vida de la escuela, facilitando la autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la asesoría proporciona también aquellos conocimientos y recursos que pueden facilitar los cambios en los modos de pensar y hacer de los docentes.

Para la Comisión SEP Autoridades Educativas Estatales, la asesoría “debe concebirse como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes..., y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos por su paso por los distintos grados. (SEP-SEB-DGFCMS, 2005, p. 25)

La asesoría implica una relación entre profesionales, entre iguales que comparten un propósito común, por lo que se desarrolla mediante el trabajo colegiado y a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración.

El personal de apoyo técnico en la actualidad realiza funciones polivalentes (tareas de control y administración, desarrollo de programas y proyectos federales y estatales, el diseño y desarrollo de cursos y talleres de actualización), sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque:

- a) No existen criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia.
- b) No se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones y,
- c) Se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a centros escolares.

Los aportes de la investigación educativa revelan que el deterioro de la calidad de la educación básica en muchos contextos está asociado con diversos factores, entre otros a la ausencia y el debilitamiento de apoyo técnico a las escuelas.

Los directores y docentes requieren referentes externos y cercanos, una mirada profesional y crítica que les brinde orientación oportuna, pertinente y diferenciada de acuerdo con su contexto, experiencias y necesidades particulares de apoyo para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

Los servicios de apoyo técnico, no funcionan sistemática ni coordinadamente lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento de trabajo administrativo en las escuelas, así como dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y los resultados esperados.

La falta de normatividad, para definir sus funciones generales, criterios de acceso, distribución y permanencia; así como la ausencia de mecanismos institucionales para el

seguimiento y la evaluación de su desempeño, obstaculizan en la actualidad el control, la regulación y coordinación de este personal, así como su fortalecimiento profesional.

Entre algunas características actuales de la función de Asesoría Técnico Pedagógica (SEP-SEB-DGFCMS, 2005, p. 22), sobresalen:

- Funciona a través de estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo entre los docentes y la supervisión.
- Realizan acciones generales y homogéneas definidas y diseñadas a nivel federal o el estado, por lo que no siempre responden a las necesidades de apoyo particulares y heterogéneas de cada plantel.
- Dirige la mayoría de sus acciones a los actores educativos de manera individual por lo que su impacto en las actuaciones de los colectivos escolares para la mejora del plantel es limitada.
- No cuenta con mecanismos ni criterios institucionales para realizar el seguimiento y la evaluación de sus acciones, particularmente sobre su impacto en las prácticas educativas de directivos y docentes.
- Carece de criterios institucionales para la selección, permanencia, distribución y formación del personal de apoyo técnico.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

4.1.- Características del Tipo de estudio de Investigación Educativa Seleccionada

La metodología seleccionada para el desarrollo de esta Investigación, fue la Cuantitativa Descriptiva, Modalidad Encuesta con Instrumento Cuestionario Escala Likert que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Sampieri, 2010, p. 245). Las opciones de respuesta o puntos de escala son cinco, e indican cuánto se está de acuerdo con la frase correspondiente. Sólo puede marcarse una respuesta, se considera un dato inválido si se marcan dos o más opciones.

Con esta Escala, se buscó establecer relaciones causales que expliquen el impacto de la gestión académica que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) con directivos y docentes de las escuelas bajo su responsabilidad.

4.2.- Población que presenta la Problemática

La población o universo objeto de estudio de la presente investigación, fue de 46 Docentes que atienden a alumnos de primero a sexto grado, cuatro Directores y cuatro Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), adscritos a las escuelas primarias y a la Supervisión Escolar No. 305 del nivel de Educación Indígena, ubicadas en igual número de comunidades del Municipio de San Felipe del Progreso, México.

4.3.- Selección de la Muestra

Para esta investigación, se tomó como muestra, el universo total del personal que labora en la Zona Escolar No. 305, ascendiendo a un total de 46 Docentes frente a grupo, cuatro Directores Escolares y cuatro Asesores Técnico-Pedagógicos.

4.4.- Diseño del Instrumento de Recabación de datos

El instrumento para recabar datos, fue el Cuestionario Escala Likert, (método desarrollado por Rensis Likert en 1932), el cual permitió la recolección de la información, con afirmaciones referentes a actitudes. “Una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos” (Sampieri, 2010, p. 244). En este caso se hizo referencia de la actitud de los Docentes y Directivos que tienen hacia el trabajo de carácter pedagógico realizado por los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP).

Los encuestados respondieron indicando el grado de acuerdo o desacuerdo, establecido en cinco rangos, las afirmaciones calificarán al objeto de actitud que se está midiendo y deben expresar sólo una relación lógica; las alternativas de respuesta se colocaron de manera horizontal.

4.5.- Diseño Estadístico del Análisis de los datos

Desde finales de los años setentas, se inicia el uso de la informática en el campo de la investigación educativa en lo relativo a análisis estadístico de datos, destacando en este campo el Programa Estadístico SPSS, que nació en 1968 en Estados Unidos, denominado Statistical Package for Social Sciences (SPSS), el cual ofrece un conjunto de herramientas de análisis gráfico (análisis descriptivo de datos) y cuantitativo (análisis inferencial de datos) y que se ha determinado apoyar en la presente investigación, para el análisis de los datos recabados.

Los pasos que se siguieron para llevar a cabo el análisis estadístico, de acuerdo al Programa SPSS, son los siguientes:

- a) Se recogió información del problema a investigar y se organizó para su captura. Se grabó esa información en un archivo de datos.
- b) Sobre tal archivo de datos, llevó a cabo el análisis con el Programa SPSS.
- c) Los resultados de tales análisis se muestran en las gráficas y cuadros estadísticos, y por último,
- d) Se procedió a interpretar los resultados y extraer conclusiones.

5.- CONCLUSIONES

Después de haber hecho las indagatorias pertinentes, sobre el impacto de las actividades de Asesoría Técnico-Pedagógica en el trabajo pedagógico que realizan los docentes con sus alumnos y una vez planteado la solución viable, se alcanzan las siguientes conclusiones:

La Asesoría Técnico-Pedagógica, se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional, orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la

gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes

Nace con la constitución del Sistema Educativo Nacional a fines del Siglo XIX y ha obedecido a diferentes fines, de acuerdo con las prioridades de la política educativa en cada etapa de su desarrollo histórico y a las orientaciones de cada administración.

El primer surgimiento de la figura de Asesor Técnico-Pedagógico (ATP), se da a partir del programa “Educación para Todos”, impulsado por Fernando Solana (1979-1982), con la cobertura a programas como: Educación Indígena, Educación Especial, los nuevos métodos de Lecto-Escritura y de Matemáticas, entre otros.

Una segunda emergencia de esta figura, se da con la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Actualmente la figura del Asesor Técnico-Pedagógico se enfrenta a una falta de reconocimiento institucional y de un gran número de docentes frente a grupo, porque la mayor parte del tiempo de sus jornadas laborales, lo dedican a desarrollar sobre todo actividades de carácter administrativo, pasando a segundo término el desarrollo de actividades de carácter técnico-pedagógico.

En el nombramiento o comisión de los Asesores Técnico-Pedagógicos, no se consideran disposiciones y planteamientos normativos ni de carácter pedagógico.

La Asesoría Técnico-Pedagógica, funciona a través de estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo entre el personal involucrado.

Existe indefinición de las funciones específicas de los Asesores Técnico-Pedagógicos y falta de capacitación pedagógica, lo que repercute en la en la desconfianza y desagrado del docente ante las visitas de acompañamiento, lo que dificultan sus actividades.

No existen criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia.

No se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares.

Existe la necesidad de profesionalizar a los docentes que se desempeñan como Asesores Técnico-Pedagógicos, considerando sus necesidades de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo P. Beatriz (2007). *Los Asesores Técnico-Pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de Educación Básica*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. Ma. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

López C., Y. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN

Pozner, Pilar (2009). *Seminario Internacional Itinerante, desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectiva*. México: UPN.

SEP (2006). *La Asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México.

SEP-SEB-DGFCMS (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (propuesta)*. México

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

SEIEM (2009). *Informe de Evaluación Institucional 2008-2009, de la Dirección de Educación Superior*. Toluca, México. Recuperado en septiembre 21 de 2009, de la WWW http://www.seiem.gob.mx/web/e1_edsu/e1_pdf/informe_evaluacion.pdf

SEIEM. (2011). *Estadística Básica de Inicio de Ciclo Escolar 2010-2011*. Toluca, México. Recuperado en septiembre 19 de 2011, de la WWW http://www.seiem.gob.mx/web/x1_docs/estadisticas/estadistica_inicio_2010_2011.pdf

<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487>

REFLEXIONES FINALES

Podríamos decir que hemos llegado a buen puerto, pero en esencia sería falta de modestia y poca claridad de lo que significan los grandes proyectos, las maravillosas travesías.

Las fechas y la memoria se empalman, pero es justo decir que hace aproximadamente 5 años en la Unidades del Distrito Federal comenzamos a discutir la necesidad de generar una propuesta académica más, que se sumara a las ya existentes, pero que impactara o diera continuidad a los procesos de formación docente que teníamos en todas las unidades de la UPN y en el propio Ajusco con sus licenciaturas diversas. Los espacios de discusión dentro de los escenarios de educación básica en ese momento hacían referencia a la necesidad de comprender y poner en marcha el enfoque por competencias, arribar a la reflexión sobre la Reforma de la Educación desde sus diferentes niveles y generar propuestas educativas de impacto dentro de dichos escenarios.

Quizá muchos más fueron los elementos que seguramente se vertieron cuando nos planteamos la construcción de la MEB, más los ejes centrales se habían perfilado.

La historia de su desarrollo y las vicisitudes de su concreción la saben más que nadie, ustedes mismos, los docentes de las Unidades del país, que en este tiempo y a diferentes ritmos hemos asumido su apertura en nuestras diversas sedes.

Por ello la I Reunión Nacional de la Maestría en Educación Básica, representó como habíamos señalado un puerto más en la travesía de la Educación en nuestro país. Juntarnos y mirarnos, para reconocernos en la diferencia, para debatir nuestras debilidades y reconstruir nuestras fortalezas, para en el cara a cara construir redes de simpatía inicial que en un corto plazo conformarán redes académicas de colaboración, investigación y seguimiento de nuestro trabajo educativo, objetivo general de esta primera reunión.

Desde las 7 mesas de trabajo logramos mirarnos, bajo las inquietudes y necesidades de cada unidad, mirar a nuestros estudiantes debatiendo con fuerza argumentativa sus propuestas y también reconocernos en la dispersión y el ajuste, en la diferencia y el diálogo.

Este primer encuentro, represento un caleidoscopio de interpretaciones, desde las ausencias en la organización, la premura de los tiempos, la formalidad de los presentadores o la inquietud sobre la pertinencia de las temáticas, mesas o conferencia magistrales, desde nuestra mirada todo ello nos representó -a veces

más allá que la propia MEB- por lo que tendremos que tejer visiones críticas y no complacientes con lo que dicha experiencia nos ha brindado.

Ahora regresamos a casa, con muchas más ideas y cuestionamientos de los que trajimos a esta primera reunión, lo que es menester no echarlos en saco roto y darles sentido, para que vayamos construyendo de ya, nuestro segundo encuentro, así que entonces hasta la víspera y que la lectura crítica de lo que presentamos genere múltiples voces para crecer.