



UNIVERSIDAD LA SALLE BENAVENTE

*In*vedu®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



La Investigación Educativa, aporte al conocimiento y a la ciencia.

Número ISSN 1870_9648
Asignado por el Instituto
Nacional del Derecho de Autor

La Salle TRASCIENDE

Noviembre 2011 a Abril 2012

CONSEJO EDITORIAL

Año 7 No. 19 Nov. 2011-Abr. 2012

Hno. Roberto López González
Rector

Mtro. Ezequiel Juárez García
Director Académico

Mtra. Elizabet García Márquez
Subdirección Posgrados

Lic. Marcela I. Blanco Balbuena
Lic. Felipe César Amaro
Lic. Victoria Sánchez Vega
Subdirecciones de Licenciaturas

Mtro. Gustavo Osorio Cuellar
**Coordinador del Departamento
de Formación Integral y Bienestar
Universitario**

Dra. Maricela Sánchez Espinoza
**Coordinadora de la Unidad
de Investigación**

Beatriz Romero Pérez
**Asistente de la Unidad
de Investigación**

Mtra. Lilia Mosqueda Lagunes
Editora en jefe

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama
Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Mtro. Carlos Martínez Hernández
Comité de aprobación

Nuestros Autores:

Catedráticos de los distintos niveles educativos, estudiantes de licenciaturas y posgrados de la ULSA Benavente y otras universidades.

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama
Cuidado Editorial

Mtra. Luz del Carmen Oropeza Tanúz
Estudiantes de la licenciatura
en español e historia
Corrección de estilo

Disearte S. de R.L. de C.V.
Diseño Grafico

Número ISSN: 1870_9648
**Asignado por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor**

Distribución gratuita

Para el envío de material por publicar
lili@benavente.edu.mx
maricela.sanchez@benavente.edu.mx

ÍNDICE

Importancia de la formación,
análisis y capacitación en didáctica
para la mejora de la práctica docente **3**

La educación como un problema epistemológico
desde la perspectiva de su fin último **10**

La estandarización del esquema
y la conceptualización de elementos clave
en las planeaciones didácticas **14**

Implementación de prácticas situadas
en la asignatura métodos didácticos
de la licenciatura en pedagogía de la UPAEP **20**

Códigos de ética para la formación de
evaluadores de la educación **24**

Proceso socio afectivo y de aprendizaje
en la infancia **28**

El nombre propio el tesoro del saber, conocer y
aprender para favorecer la lectoescritura
en el preescolar **31**

La expresión teatral como estrategia
para lograr una adecuada comunicación
mejorando la expresión oral en el grupo **36**

Viaje a latinoamérica: taller de cuentos
para fomentar la lectura **41**

Aula virtual de redacción **43**

A verde a como nos toca **46**

El juego como estrategia para adquirir
los principios de conteo y favorecer la noción
del número **50**

Estrategias de estudio con un enfoque
constructivista para mejorar las evaluaciones
de la materia de historia **52**

La dramatización corporal como estimulación
física para mejorar la coordinación motora
gruesa en niños de preescolar **58**

Significados de la práctica reflexiva
del trabajo docente orientada a la elaboración
del documento recepcional **63**

Licenciados enseñando versus profesores
de adultos **74**

La motivación del maestro en educación
superior **80**

El aborto y la dignidad humana **86**



Importancia de la formación, análisis y capacitación en didáctica para la mejora de la práctica docente

María Guadalupe Cervantes Mendoza

lujack479@gmail.com

Materia: Redacción y publicación de artículos científicos,
por la Dra. Yolanda Jurado Rojas

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad hacer una relación entre la formación, el análisis de la práctica docente, los estudios de interacción didáctica en el aula, la referencia didáctica y la capacitación del docente para la innovación; teniendo como fin, la concientización del profesor acerca de la importancia su práctica docente, el uso de modelos adecuados para su reflexión y el mejoramiento en cuanto a la calidad y educación integral que debe ofertar en la sociedad actual.

Palabras clave: Formación docente, capacitación docente, didáctica, práctica docente.

IMPORTANCE OF TRAINING, TRAINING ANALYSIS AND TEACHING FOR THE IMPROVEMENT OF TEACHING PRACTICE

Abstrac

This article aims to make a relationship between initial training, analysis of teaching practice, didactic interac-

tion studies in the classroom, teaching reference and training of teachers for innovation, having as its goal, the teachers awareness about the importance of their teaching, the use of suitable models for reflection and improvement in the quality and comprehensive education must bid in today's society.

Keywords: Teacher training, teacher training, teaching, teaching practice.

Introducción

En la práctica docente influyen factores previstos e imprevistos que están delimitados por la forma personal en que cada profesor lleva a cabo su labor, de este modo, la capacitación didáctica debe estar siempre presente como elemento fundamental que sirva como base para brindar un servicio educativo de calidad al alumnado.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, una educación de calidad descansa en maestros preparados, dedicados, motivados; en alumnos estimulados, orientados; instalaciones materiales adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa. Por lo anterior es importante que se analice la práctica docente para identificar si es eficaz o por el contrario, si es necesaria la capacitación docente en estrategias didácticas que lo apoyen en el ejercicio de su labor.

Actualmente los docentes tienen que tomar relevantes decisiones didácticas sobre cómo ocupar el tiempo escolar con actividades didácticas para convertir los temas de las diferentes asignaturas en experiencias de aprendizaje para los alumnos; por ello la práctica requiere ser una propuesta tentativa, singular para un contexto y para unos alumnos, además debe ser flexible, ya que el diseño de la práctica no es algo abstracto si no que tiene ciertos actores y se desenvuelve en circunstancias concretas. Por lo anterior se debe combinar la condición artística de los profesores, las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica, para generar la mejora de la labor docente.

Para investigar la práctica docente se toma en cuenta la descripción que muestran los espacios de ésta, en un análisis profundo, una descripción en la que sea posible identificar lo que ocurre y lo que no, pero que se desea que suceda, lo olvidado o reprimido, lo que no se sabe acerca del contenido de las asignaturas, así como llevar a cabo una reflexión sobre el qué y cómo se llevan a cabo las prácticas en el aula e indagar aquellos elementos presentes en la labor docente que despiertan inquietud, in-

terrogantes y preocupación acerca de si son pertinentes o no para la acción educativa, por eso cuando el profesor se apropia de la noción de que la educación es una acción intencional en todo, puede ver su quehacer docente de manera diferente y preguntarse si realmente existen en sus prácticas situaciones que evidencian sus saberes e intenciones por mejorar su labor.

1. Importancia de la formación y capacitación docente para la mejora de la práctica

Un profesor debe prepararse adecuadamente para enfrentar el hecho educativo y poder impartir en clase la instrucción o relación metódica entre el saber y el docente, la animación o relación humana entre docente-alumno y viceversa, y la formación o creación de aprendizajes significativos que conlleven a la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos.

Esta preparación, permite que los profesores logren poseer con “coherencia las estrategias de enseñanza que se pretende promover y también ha de afectar a la impartición de las asignaturas correspondientes a los complementos de formación disciplinar y a la formación pedagógica, psicológica y sociológica” (Vilches y Pérez, 2010, p. 663).

El maestro es responsable de observar su propia práctica, pues no hay nadie mejor que él para introducirse y reconocer este proceso y darle una orientación distinta a su actuar docente para ser mejor cada día. De acuerdo con esta idea, Fierro (2007) contempla:

Las posibilidades del cambio educativo promovido desde el maestro, en el marco de trabajos grupales, en talleres o cursos prácticos, en donde los docentes se van introduciendo en un proceso de revisión crítica de su labor, señalando el trabajo colegiado como vehículo para eficientar las prácticas educativas, destacando éste como medio para construir un proyecto común de la comunidad escolar, es decir, establecer prioridades y acordar estrategias de trabajo que permitan el logro de los propósitos educativos (p. 101).

Por su parte Schmelkes (2007) menciona el hecho de que los maestros transiten por un proceso de revisión de su práctica y de que tengan la oportunidad de conocer otras formas de trabajar en el aula en forma vivencial, por ello es importante que se dé una capacitación docente en la que se les dé a los profesores la oportunidad de conocer, reconocer, utilizar y saber diseñar diversas es-

trategias didácticas que le ayuden a mejorar el ejercicio de su práctica (p. 86).

Una visión de la práctica docente es que siempre está sujeta a la mejora y debe ser innovadora, para ello los profesores deben darse cuenta si su labor es deficiente, incompleta y con necesidades de actualización; pues se intenta que ésta corresponda con lo que exige el medio social, obteniendo así aprendizajes que representan herramientas útiles, que le permitan enseñar a los estudiantes cosas que les ayuden a responder a su vida cotidiana de manera exitosa, al igual que el maestro, ya que la práctica docente debe ser de utilidad para enfrentar y resolver situaciones cotidianas.

Por lo anterior es importante que los docentes no presenten resistencia al cambio, que consideren el contexto familiar y el social en el que se desarrolla el estudiante y que relacionen los contenidos en todo momento con el entorno del alumno, ya que los aplicará en su vida cotidiana en la medida en que los haya comprendido. A este respecto Stenhouse (2007), explica que:

La mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. Dando énfasis al currículo, puntualiza que este capacita para probar ideas en la práctica; para que el profesor se convierta en un investigador de su propia experiencia de enseñanza. Los elementos que se articulan en la práctica para dar paso a lo que se conoce como investigación-acción, están relacionados con la labor del profesor. La capacitación proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades para enseñar y obtener aprendizajes significativos en los estudiantes. El objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, deben ir unidos, por eso es importante que los docentes impartan todas las asignaturas de la modalidad de telesecundaria en la que se desempeñan (p.132).

Como es posible observar, las presentes aportaciones coinciden en cuanto a su concepción sobre la práctica docente, pues enfatizan en la importancia de que sea el propio maestro quien participe como investigador activo de su propia práctica, alentado por la innovación, bajo un marco grupal de trabajo entre sus compañeros como camino para alcanzar juntos prácticas docentes más pertinentes y así mejorar su quehacer educativo.

2. Análisis de la práctica docente e interacción didáctica en el aula

La formación inicial en el docente conlleva así mismo a una reflexión sobre su práctica cotidiana. Considerar la importancia de la planificación como primera de los momentos en la educación formal es sin duda, importantísimo. Sin embargo, también existe un momento de gran importancia durante la acción educativa que involucra el fenómeno áulico, el cual debe pensarse y atenderse con esmerada atención.

Otro momento lo representa el tiempo después de la intervención didáctica. Estos tres momentos constituyen un desafío al docente que debe responderse con la implementación de un modelo de análisis e intervención en su práctica docente que logre una mejora sustantiva en su acción didáctica.

Al respecto existe una gran mayoría de modelos que se han propuesto con el fin de promover la reflexión en los profesores acerca de la acción docente. Sin embargo, la mayoría de ellos está orientada a la práctica educativa y no hacia la práctica docente. En García, Benilde y Enríquez (2008), se distinguen sobre ambas en que la práctica educativa es más amplia, llevada a cabo en un contexto institucional, mientras que la práctica docente esta reducida al desarrollo de la práctica en el aula y está especialmente referida al proceso de enseñar (p. 96).

De esta forma, la práctica docente es concebida como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, B. y Enríquez, 2008 p. 4).

Por otra parte, desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular. Siendo la enseñanza el mayor de los sentidos de la práctica docente, ésta es sin duda, “un producto social que se produce en un determinado contexto, cognitivo de referencia, en donde los participantes conviven en un proceso de interacción comunicativa mediante el discurso educacional que posee un significado y tiene un sentido para los participantes” (Villalta y Martinic, 2009, p. 68).

Esta perspectiva de la transmisión hace comprensible y promueve diversos aspectos de la práctica docente,

por ejemplo, cuando el profesor refuerza positivamente la participación de los estudiantes en clase, mejora el clima social del aula e incrementa la participación activa de éstos en el proceso educativo.

Si bien el profesor podrá hacer comprensible el discurso y en tal sentido, la didáctica eficaz sería la estrategia docente que realizará una buena transmisión de los contenidos, se requiere de una apreciación socio-cultural adecuado al contexto social de los alumnos, lo que dará mayor sentido a los participantes en la aprensión de las enseñanzas que el profesor debe realizar en el aula.

Por su parte García (1993) explica que:

Es necesario que sean los maestros quienes identifiquen sus propias deficiencias y las acepten, para que sean capaces de transformar su práctica docente en beneficio de sus alumnos y de ellos mismos, pues al definir la práctica docente como práctica intelectual, el problema de su transformación se presenta como propio, ya que no es posible que otros intelectuales que carezcan de esa práctica elaboren la teoría para transformar la práctica que no poseen (p. 78).

Es importante que los profesores profundicen a través de la observación y descripción, en su propia práctica docente para que conozcan, interpreten y entiendan la realidad sobre lo que hacen en las aulas y esto se lleva a cabo mediante la investigación con la que una vez iden-

tificados los puntos débiles y fuertes, se prosigue a capacitar y eficientar dicha práctica con acciones concretas en las que se desarrollen variadas estrategias didácticas, que les ayuden a los maestros a mejorar su labor; pues están expuestos a la influencia del medio en donde trabajan, pero con sus características específicas propias, dentro de este contexto se apropian de aprendizajes y se desenvuelven desde un medio cultural propio, por lo tanto éste incide para definir el tipo de práctica que desarrollan en las clases.

El proceso educativo con énfasis en la práctica docente enfocado al uso de estrategias didácticas hace referencia a la enseñanza aprendizaje con múltiples elementos inmersos de forma implícita o explícita en la realidad del aula y la escuela. Por eso es de gran importancia tener en cuenta los tres elementos principales del proceso enseñanza-aprendizaje al momento de planear las estrategias a utilizar: el profesor, el alumno y los contenidos.

El papel que desempeña el profesor en la complejidad de la vida en el aula requiere reconocer las características y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura objeto de instrucción y esto debe ser objeto de análisis en la capacitación de los docentes para interpretar la situación educativa en que se encuentran y así poder diagnosticarla con el fin de tomar las decisiones oportunas para asegurar el mejoramiento de la práctica docente. De esta manera las actuales situaciones educativas remiten a darse cuenta que no exis-



te un modelo de enseñanza general que sea totalmente eficaz, sino que cada maestro debe elaborar sus propias estrategias didácticas para llevar a cabo su práctica docente, con el fin de estar en una constante auto observación y autoevaluación de su misma práctica.

Para Rogers (1986):

El profesor debe ser un facilitador del aprendizaje que al contrario de estar preocupado por enseñar a sus alumnos, cubrir los programas de estudio y hacer que aprendan lo que se requiere para su grado y lo escuchen; un facilitador de aprendizaje significativo tiene cualidades actitudinales, como la autenticidad, reconocimientos, aceptación, confianza y empatía que le permiten relacionarse de manera positiva con sus alumnos, y por lo tanto ellos aprenden más, ya que le preocupa que sus alumnos aprendan a pensar por sí mismos, a participar, a desarrollar su máximo potencial y a expresar sus necesidades e intereses (p. 116).

Díaz Barriga y Hernández (2004), hablan de la importancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales, pero también una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas (p. 66). Sin embargo, la capacitación docente muestra rezagos y deficiencias, lo cual influye para que el docente haga su labor como cree que debe ser, sin criticar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y cómo los genera, ni en lo que producen sus acciones en la formación de los alumnos y en la educación en general, por ello no se preocupa en lo más mínimo de prepararse para ser un mejor maestro.

Por otra parte los cursos de actualización docente están incompletos, porque no conducen a resultados óptimos debido a que no llevan consigo un espacio en el que se le capacite a los docentes en el uso de estrategias didácticas que les sirvan para impartir sus clases; son carentes de espacios dinámicos en los que no sólo se presente a los profesores la teoría, sino que se les capacite en el manejo de los contenidos de todas las asignaturas de la modalidad de telesecundaria, por medio de esas estrategias que regulen su trabajo.

Se debe hacer hincapié en la necesidad de que los profesores se enriquezcan metodológicamente, para que posean más herramientas y para que hagan más interesante e innovadora su práctica y en la posibilidad de construir un conjunto de experiencias, significaciones, estrategias didácticas, recursos didácticos, perspectivas

y contenidos conceptuales que se vayan reuniendo como producto de una buena práctica docente que genere satisfacción por parte de todos los elementos que componen a la educación.

3. Referencia didáctica y capacitación del docente para la innovación

La capacitación docente es un tema muy utilizado en la actualidad en el ámbito de la educación, debido a que es importante la actuación del profesor en el aula, ya que de ésta depende en gran medida el aprendizaje significativo en el alumno, y por lo tanto su éxito en la vida.

Millán Vega (2008) define a la capacitación y actualización de docentes como aquellos espacios de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor (p. 96).

Lo anterior es uno de los aspectos más relevantes del tema, debido a que el maestro además de ser quien enseña debe estar en constante actualización y preparación, es decir, aprendiendo nuevos conocimientos y adquiriendo nuevas herramientas que le permitan mejorar su labor docente.

Monereo, et al. (1994), dice que la formación continua del profesor debe ir en dos líneas, considerando al profesor como aprendiz cuando organiza y construye el conocimientos que aprende y considerándolo también como enseñante para que pueda planear su práctica como docente (p. 64).

Con las anteriores concepciones sobre la capacitación docente se concluye que los docentes necesitan de nuevos conocimientos y habilidades, así como de un cambio de actitud y uso de valores educativos para desempeñarse en un nuevo y mejorado rol, para lo cual se requieren procesos de capacitación, para que su práctica educativa sea reflexiva. Dicha formación debe tomar en cuenta el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica para mejorarla de manera exitosa.

Es menester del profesor comprender la importancia de su labor, pues en su práctica la comprensión de sus actos hará que se facilite el aprendizaje significativo tal cual lo previó, así como la enseñanza del alumno gracias a la reflexión de la práctica docente, mediante los modelos adecuados y la importancia del uso del referente di-

recto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que obliga al docente a aplicarse en su continua formación, es decir, ha de sostener sus saberes y conocimientos actualizados a través de la capacitación. Sin embargo, la capacitación docente no es simplemente actualizarse en el campo de la educación y usar los saberes innovadores aprendidos como modelos o experiencias que conlleven a mejorar la actuación del docente en el aula.

La capacitación docente también debe hacerse en el ámbito metodológico, es decir, debe recurrirse a los métodos formativos que intervengan decisivamente en el cambio de conductas que conlleven a la costumbre y gusto por seguir una serie de determinados pasos por medio de los cuales logren los alumnos obtener un resultado satisfactorio en la apropiación de su conocimiento. El educador, debe recordar siempre que en el aula imperará una clase metódica (planificada), y que de manera teórica (saberes y análisis) y práctica (experiencias) logre instruir, animar y formar al alumno.

De cualquier forma, la capacitación en los campos teórico, metodológico y didáctico genera en el profesor una necesidad de cambio. Es este cambio interno que modifica a su vez su comportamiento y lo clarifica hacia una didáctica innovadora, la internalización y consolidación de los cambios es una característica de la innovación que el docente debe lograr. Esto significa que los profesores deben reconocer la necesidad de adecuar y modificar sus prácticas docentes, para que sean capaces de innovar y concebir nuevas maneras de interpretar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una vez planteada la situación anterior, el interés se centra en que el rol del profesor debe dejar de ser únicamente el de transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador y orientador del conocimiento, así como un líder del proceso de aprendizaje que permita la participación activa del alumno. Este nuevo rol no reduce la importancia del docente, por el contrario, requiere de nuevos conocimientos y habilidades que han de hacer su práctica docente eficaz.

Según Schiefelbein, et. al. (1994):

Evidencia empírica indica que el maestro sin formación adecuada y apegado a una metodología tradicional, convierte al material nuevo e innovador en el mismo viejo manual conocido. La investigación indica que la dificultad de los maestros para usar adecuadamente los libros de texto está en buena medida asociada a debilidades de formación. En cuanto a los saberes específicos que

deben caracterizar a la docencia sigue vigente priorizar el conocimiento general y el de las asignaturas, para llevar cabo acciones innovadoras que desarrollen verdaderas competencias en los estudiantes (p. 59).

Muchas investigaciones se han enfocado en torno a la conceptualización de ser un buen docente y las buenas prácticas que ello implica, por lo que “se creó que no existe un único modelo de ser docente, puesto que hay muchos modelos y estilos que pueden ser válidos aunque difieran entre sí. La solución es buscar el estilo más adecuado de acuerdo a las características personales” (Gros y Romaña, 2004, p. 66).

Por todo lo anterior resulta fundamental que los docentes reconsideren y revalúen constantemente sus prácticas, es decir, el dominio de los contenidos de todas las asignaturas que imparte, para partir de ahí a la revisión de sus estrategias metodológicas y de aprendizaje de los estudiantes, de forma que pueda hacer los cambios pertinentes para lograr la mejora del ejercicio de su labor.

Algunas de las investigaciones que se han realizado sobre el presente tema coinciden en que la capacitación docente debe justificar el tiempo y los esfuerzos invertidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los resultados que los alumnos vayan obteniendo, por eso cuando se lleva a cabo estamos frente a una labor que implica verificar que los resultados sean positivos de acuerdo a los objetivos ya planteados por cada profesor.

Pues bien, como se ha descrito hasta aquí, dichos cambios deben reconocerse en el marco de una adecuada y bien cimentada formación del profesorado; mediante un análisis de la práctica docente y conforme a los estudios didácticos en el aula; habiendo comprendido la importancia de la referencia didáctica y capacitación del docente para la innovación.

Conclusiones

La importancia de la formación, análisis y capacitación en didáctica para la mejora de la práctica docente, debe atenderse por profesionales que estén capacitados para enfrentar los escenarios actuales tanto de la comunicación como del contexto social, sin ellos, los profesores no tendrían un rumbo metodológico capaz de fortalecer adecuadamente la práctica docente. La capacitación del docente debe estar orientada no sólo a incrementar o actualizar los conocimientos del profesor, sino a encontrar nuevas maneras de utilizarlos en el mundo de hoy.

En la actualidad, los estudios sobre la interacción en

el aula se orientan a la descripción del proceso de construcción del conocimiento escolar y el rol del profesor y alumnos en dicho proceso. También existen varios aspectos de la capacitación docente que pueden incrementar la calidad de educación, dichos aspectos son diversos, y están en relación con las necesidades del contexto en el cual se desarrolla el hecho educativo. Es decir, me refiero a tres contenidos: la teoría de educación, la metodología de enseñanza-aprendizaje y la didáctica aplicada con base en determinados modelos.

Con la capacitación se proyecta que los docentes desarrollen las habilidades necesarias para detectar, tanto en lo individual como en lo colectivo y mediante un riguroso ejercicio de reflexión sobre sus prácticas, los ámbitos de su capacitación profesional, que requieren reforzamiento para dar una mejor atención a los alumnos y, una vez definidas se procede a seleccionar la serie de acciones a realizar para satisfacerlas y lograr la mejora de la práctica docente.

Así mismo, el profesor debe ser un práctico autónomo, una persona que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención según lo crea pertinente en el aula, por ello consciente de lo que implica ser profesor, debe existir un esfuerzo por hacer de su práctica un arte y tener la disposición de ampliar el espacio de acción con una actitud abierta al cambio, aceptando la crítica de los demás y la autocrítica; además debe estar dispuesto a intervenir para adquirir nuevas capacidades que repercutan en eficaces prácticas docentes por medio de la capacitación, principalmente en estrategias didácticas con las que pueda dominar las asignaturas del currículum de telesecundaria y así mejorar su trabajo.

La promoción de un docente consciente de su importante papel de desempeño humano y su rol social, lo harán merecedor del mayor de los afectos de quienes se hayan beneficiado con su construcción de un verdadero e íntegro hecho educativo alrededor de la instrucción, la animación y la formación de sus estudiantes. El reto de capacitar docentes es un desafío en función de las necesidades crecientes en la sociedad cambiante en la que actualmente vivimos.

Referencias Bibliográficas

- Díaz Barriga, F. Y G. Hernández. (1998). La función mediadora del docente y la intervención educativa en Estrategias docente para un aprendizaje significativo, México: McGraw-Hill.
- E. Schiefelbein, G. Castillo, V. Colbert. (1993). Guías de aprendizaje para una escuela deseable.
- Fierro Evans M. Cecilia. Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm.2. 29 Oct 2003.
- García, Benilde y Enríquez, (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión Revista Electrónica de Investigación Educativa, sin mes, pp. 1-15. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.
- GARCÍA, et. al. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid: CCS-ICCE.
- GROS, B. y M. T. Romaña, (2004). Ser profesor. Palabras sobre la docencia.
- Leobano H. Mejía Serafin/Maricela del Carmen Osorio García/José Antonio Navarro Zavaleta. Impacto de la Práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. Espacios públicos, febrero, año/vol. 11, número 021. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. pp.352-369.
- Lo Priore, Iliana y Anzola (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. Revista Educere, vol. 14, núm. 48, enero-junio, pp. 85-97. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Millán Vega F. (2008). La capacitación y actualización de docentes: un proceso permanente. México. SNTE.
- Monereo, C. et. al. (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela. Barcelona: Grao.
- Reyes-Seañez, María e Ibáñez Bernal, (2011). Referencia didáctica directa e indirecta: efectos en el aprendizaje de desempeños contextuales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, vol. 37, núm. 1, abril-julio, pp. 51-67. Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. México.
- Schmelkes, S. Calidad y equidad en la educación. Portal SEP, obtenido el 18 de noviembre del 2006, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2930_serie_videos.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata. universitaria. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Vilches, Amparo y Gil Pérez, (2010). Máster de Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, vol. 7, núm. 3, septiembre, pp. 661-666. Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA. Cádiz, España.
- Villalta, Marco y Martinic, (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. Revista de Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, pp. 61-76. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.



La educación como un problema epistemológico desde la perspectiva de su fin último

Juan Meneses Poblano

Catedrático de la Lic. en Ciencias Religiosas
Universidad La Salle Benavente

La educación como objeto de investigación tiene muchas aristas. Sin embargo, a nuestro parecer, existen una que merece especial atención: su dimensión epistemológica¹.

¹ El término epistemología tiene diversas connotaciones, puede ser considerada desde su etimología como ciencia del conocimiento, pero también como una crítica del conocimiento. Nos referimos a ella como la crítica del conocimiento pero del que ya tenemos sobre cierta realidad como puede ser la

educación, no como la crítica al proceso de cómo conocemos o de qué criterios tenemos para señalar que lo conocido es válido, es verdad. En nuestro caso el problema epistemológico se construye desde la pregunta sobre la realidad que nos interesa y sobre lo que conocemos de ella, no sobre los criterios que validan nuestro conocimiento sobre dicha realidad. Existen una gran tradición argumentativa sobre cómo y qué valida nuestro conocimiento, entre las escuelas más representativas están el escepticismo, el idealismo, el racionalis-

El problema epistemológico sobre la educación puede ser abordado desde diversos planteamientos como ¿Qué es la educación? ¿La educación es una ciencia? ¿Cuál es el contenido del proceso educativo? ¿Qué o quién legitima el contenido desarrollado en el proceso educativo? Uno de los planteamientos es tratado por Brabacher (1984), retoma la pregunta ¿qué legitima el contenido desarrollado en el proceso educativo? su propuesta se desarrolla en torno a las necesidades que muestra la sociedad en su dimensión laboral. Es decir, el contenido de la educación debe estar en función a satisfacer las exigencias que se le presenta al individuo en su campo laboral. Las razones para tratar la polémica de la científicidad del discurso pedagógico o educativo, es decir; reconocer a la pedagogía como una ciencia con rigor metodológico o como una teoría práctica, son tratadas por Bartomeu, M. —Juárez, F,— Santiago, H. & Juárez I. (1992) en su “texto” *Epistemología o fantasía* (1992).

En nuestro caso, el problema epistemológico es: ¿Qué se entiende por educación? ¿Cuál es el fin último que orienta el proceso educativo? En la actualidad, se ha preocupado por identificar los elementos que ayuden a desarrollar el proceso educativo, la metodología más adecuada, la preocupación es sobre el cómo, pero se ha olvidado el qué de la educación. En el siglo pasado se pensó en las formas, en las disciplinas que auxiliaban el proceso educativo, pero se olvidó el fin de dicho proceso.

Algunos elementos que nos permiten evidenciar el problema planteado es que hoy se habla del proceso enseñanza aprendizaje, olvidándose que a la base está hablar del proceso educativo; no es un mero intercambio de términos sino de referencias epistemológicas sobre el fin último de la educación². Otro de los elementos, es ol-

mo y el realismo. Apostamos por lo que presenta el realismo y la fenomenología, creemos que nuestro conocimiento se construye desde lo que percibimos de la realidad, elaboramos ideas desde la realidad y somos capaces de construir un proceso de abstracción que nos lleve a lo propio de casa cosa como objeto de interés (Cf. Verneaux, 2005). Sin embargo, en nuestro intento por acercarnos a la realidad que se nos presenta somos capaces de intuir la profundidad de lo que se nos presenta.(Cf. Fernández, 1997)

² Baste como muestra el artículo de J. Campechano “Los fines de la educación del futuro”. El planteamiento que uno esperaría es el de una perspectiva epistemológica diferente sobre educación. Es decir, analizar qué se debe entender por educación, el fin y no el proceso. Sin embargo, el desarro-

vidarse de la filosofía de la educación para dar paso a las ciencias de la educación³. Lo que importa es describir el proceso y organizarlo para ser efectivo (diferente de eficiente). Uno más, es considerar que el fin está orientado a un campo de la experiencia humana como es el laboral, olvidándose de las demás dimensiones.

Hoy se habla de cambiar de paradigma en la educación, pero el énfasis está en el proceso de enseñanza aprendizaje, cobrando importancia el aprendizaje ¿será que la enseñanza es secundaria? Savater (1996) comparte con John Passmore que el eje esencial del proceso educativo es la enseñanza: “Que todos los seres humanos enseñan es, en muchos sentidos, su aspecto más importante: el hecho en virtud del cual, y a diferencia de otros miembros del reino animal, pueden transmitir las características adquiridas. Si renunciaran a la enseñanza y se contentaran con el amor, perderían su rasgo distintivo”» (p.15).

Referirse a la educación en el “discurso oficial” es referirse a una contradicción, pues, mientras se piensa en cumplir con las expectativas de la sociedad; por otro lado, se señala que se está preparando para la vida; haciendo referencia a dimensiones múltiples identificadas en el ser humano. La visión pragmática se sobrepone a la intuición humana sobre la educación; fruto de una racionalización de la realidad. Es decir, en el afán de dar razones sobre la efectividad de la educación, se olvida la verdad descubierta por el ser humano en su reflexión más profunda.

Mucho se habla sobre qué enseñar y se vuelca sobre los procesos, nuevamente sobre los cómo, al parecer los contenidos no son importantes si se logran los procesos, en el mejor de los casos se hace referencia a los procesos cognitivos. Pero en realidad los conocimientos no pueden considerarse secundarios, ya que sientan la base para interpretar, analizar, resolver y descubrir -procesos cognitivos-, aún más el conjunto de ideas, de conocimientos, son importantes por que ayudan al ser humano a comprenderse como tal. De ahí que podamos considerar que la principal asignatura que se enseñan los hombres unos

llo de su planteamiento sobre los cuatro fines que identifica como parte de su propuesta giran en torno a aspectos de tipo metodológico, de didáctica educativa.

³ En el siglo pasado se ha dejado al margen hablar de la educación desde una perspectiva general o filosófica para dar paso a las ciencias de la educación como la sociología, la didáctica pero sobre todo la psicología (Gadotti ,2008)

a otros es en qué consiste ser hombre (Savater, 1996).

El informe de J. Dorls “La educación encierra un tesoro” (1996) plantea la necesidad de lograr un cambio en las políticas educativas. Estamos como sociedad marcados por la Guerra, la desigualdad y la criminalidad. Estamos en una dialéctica entre realidades opuestas que exigen ser retomadas para crear identidad. La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; la tensión entre dar respuesta rápidas y problemas que necesitan de estrategia paciente, concertada y negociada de reforma; entre tradición y modernidad, entre lo universal y lo singular, y entre lo espiritual y lo material (p.11-12). Sin embargo, la exigencia es lograr una superación de sí mismo en la relación con los demás. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. El informe plantea una idea precisa del fin de la educación. Esto es lo que debemos tener claro.

Frecuentemente se plantea el problema de que la educación es responsable del problema de desempleo, y por lo tanto, debe estar en función de mejorar tal situación. En parte hay razón, para eso lo esencial es concebir una educación para toda la vida; planteamiento que nos conduce a concebir que lo más importante no es cursar un plan de estudios en vista a un mercado laboral, sino ha lograr un desarrollo de sí mismo. Es el maestro quien debe transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial (Delors, 1996).

Ya podemos acercarnos a un intento de respuesta al problema epistemológico que plantea la educación sobre su fin. Podemos considerar que la cuestión sobre el fin de la educación es dar respuesta a cuál debe ser el contenido de la educación. Para esto retomamos la cita de Juan Delval en Savater (1997) «una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos». Es considerar que cualquier enfoque pedagógico tiene a su base una visión antropológica, y en la medida en que se responda a dicha cuestión; se tienen directrices metodológicas para la práctica educativa.

Nunca ha sido fácil unificar el criterio antropológico, en todas las culturas se han considerado concepcio-

nes antropológicas que han orientado el acto educativo⁴. Pensemos en la cultura griega⁵, en la cultura prehispánica⁶ como en la misma cultura occidental de finales del siglo XVIII⁷ cada una de ellas se ha construido un esquema mental del ser humano orientado por su cosmovisión de la realidad. Los últimos debates en educación han enfatizado que lo importante no es el cúmulo de ideas o conocimientos que se viertan en la enseñanza y que el estudiante debe asimilar, sino el desarrollo de sus capacidades como ser humano. En esta misma perspectiva se considera que el proceso educativo no debe estar centrado en los conocimientos sino en los procesos. El problema no está resuelto porque su misma naturaleza no lo permite, como lo hemos señalado. Sin embargo, podemos identificar ciertos elementos comunes en cada una de las visiones antropológicas que han guiado el proceso educativo en las diferentes culturas: todas han considerado que en el centro está el ser humano con

⁴ M. Beuchot señala que a lo largo de la historia se han desarrollado diversos humanismos o concepciones del hombre los cuales trataron de recoger y sintetizar las disciplinas que debían enseñar como partes de un proyecto o de una teoría de la educación (2004, p. 172-183).

⁵ Para los griegos existían dos figuras dedicadas a la formación de los ciudadanos. El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario. Y es que los griegos distinguían la vida activa, que era la que llevaban los ciudadanos libres en la polis cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida productiva, propia de labriegos, artesanos y otros siervos: la educación brindada por el pedagogo era imprescindible para destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda (Cf. Savater, 1997, p.21).

⁶ Basta considerar que existían dos centros educativos donde los capacitaban según las tareas que debían desempeñar. El Calmecac estaba destinado, fundamentalmente a educar a los hijos de la clase noble; sus egresados solían convertirse en dirigentes políticos o religiosas. El Tepochcali destinado a educar a los hijos de la gente con menores recursos económicos, la preparación que recibían era básicamente, a adquirir conocimientos de servicio militar (Cf. Ibarguengoitia, p.57)

⁷ A finales del siglo XVIII, y sobre todo el siglo XIX dejó como herencia una dicotomía sobre qué debería tener mayor presencia en la educación: la instrucción técnico-científica o la enseñanza de la educación cívico-moral.

ciertas capacidades que deben desarrollarse. La tarea es definir la visión antropológica que oriente el proceso educativo. Nos enfrentamos a un nuevo reto: definir al ser humano. El problema no es simple, pues hemos señalado que en las diferentes culturas se han desarrollado diversas ideas sobre el ser humano, sin embargo es necesario insistir que en el centro debe estar la Persona. Decir persona tiene ya una connotación, orientada por la filosofía personalista. Ciertamente, no existe un único pensamiento filosófico basado en la concepción de la persona pero orientan las características inherentes a la persona como: ser trascendente, naturaleza dada, ser con libertad, inteligencia, ser de relación, ser de interiorización, donación de sí mismo, ser de autoconocimiento, autocontrol y autodecisión⁸. Si revisamos el artículo 3° Constitucional a esto hace referencia cuando señala: La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (párrafo segundo).

Como podemos observar, de lo que se trata es de incorporar, en forma sistemática, la tarea de formación a la persona. De lo que se trata es de formar «una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica» (Savater, 1997, 24).



Referencias Bibliográficas

- Bartomeu, M. - Juárez, F. - Santiago, H. & Juárez I. (1992). *Epistemología o Fantasía. El drama de la pedagogía*. México: UPN.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Brabacher, J. (1984). *Filosofía de la enseñanza Superior*. México: Edamex.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas Pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Ibargüengoitia Chico, A. (1989). *Suma Filosófica Mexicana*. México: Porrúa.
- Lamella, S. (2011). *La evaluación Educativa Universitaria*
- Verneaux, R. (2005). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. España: Herder
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

En línea

- CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS TITULO PRIMERO CAPITULO I DE LAS GARANTIAS INDIVIDUALES Artículo 3°. Consultado el 26 de abril de 2011 de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>
- Campechano, J. (agosto de 2003-enero de 2004) Los fines de la educación del futuro [versión electrónica]. *Sinéctica* 23: 35-42.
- Fernández, S. (1997). *Fenomenología de Husserl: Aprender a ver*. Consultado el 10 de mayo de 2011 de <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>

⁸ El personalismo es una filosofía que se interroga sobre la persona. Sus preguntas y sus respuestas se traducen en un actuar, de ahí que se considere una actitud. Existen muchos filósofos personalistas pero podemos citar a San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Emmanuel Mounnier, Romano Guardini, Jacques Maritain Ismael Quiles, Martín Buber, Emmanuel Levinas. (Lamella, 2011, p.8-10)



La estandarización del esquema y la conceptualización de elementos clave en las planeaciones didácticas

Edel Martínez López

Estudiante de la Lic. en Educación Secundaria
con Especialidad en Matemáticas

ULSA Benavente

Mtra. Judith Cabrera Gutiérrez

Responsable de la Asignatura Observación del Proceso Escolar
en la Lic. en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas

Introducción

El presente trabajo dará un panorama general de lo que se observó en diferentes escuelas secundarias durante el segundo semestre en el que se cursa “Observación del Proceso Escolar”, a partir de ello es importante el ini-

cio y aplicación de técnicas e instrumentos que permiten conocer una parte de la realidad educativa; pues sí bien es el centro de atención de este escrito, de aquí se derivan los problemas descritos, se busca identificar el por qué del incumplimiento de un factor importante en

la vida escolar como lo son las planeaciones didácticas para la ejecución del proceso enseñanza y de aprendizaje. Esta situación adentrará al lector a determinar causas observadas y a hacer inferencias sobre el mismo, quizá en algunas palabras planteadas no estará de acuerdo pero la idea principal es encontrar una solución a este problema como la estandarización de los conceptos, esquemas y elementos clave de una planeación didáctica a nivel nacional dentro del sistema educativo, es parte de la solución para que los maestros no vean este requisito como un papel administrativo que se tiene que entregar de manera forzosa a los directivos.

A lo largo del trabajo se dará un panorama de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas observadas en la institución lo que arrojó la situación problemática, las cuales se describirán en el contenido del mismo, posteriormente se procede a la revisión de bibliografía para tener sustento teórico y poder elegir de forma acertada la causa principal y/o raíz de la problemática, así mismo y como para continuidad del trabajo se determinan las acciones preventivas y correctivas proporcionando datos interesantes con la finalidad de determinar las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación. Los objetivos que son directrices para disminuir o erradicar el problema motivo de investigación, el cual contempla la aplicación de estándares para la elaboración de una planeación basada en diagnóstico, revisión capacitación, sugerencias y evaluación de las mismas.

Justificación

A lo largo de la historia de la educación se han generado requisitos para la mejora continua de la misma, y como bien se sabe el humano ofrece resistencia a todo cambio, esto nos lleva a mencionar que la planeación en la actualidad es un requisito solicitado por la Secretaría de Educación Pública, sin embargo y lamentablemente muchos maestros toman la elaboración de éste requerimiento sólo como un documento administrativo que deben entregar y no le dan la valoración necesaria y requerida.

Si bien la planeación didáctica es un requisito indispensable en la impartición de clases los maestros solo la presentan porque los directivos la requieren, pero desafortunadamente es difícil discernir el por qué se da este hecho, el presente trabajo da a conocer algunos factores que posiblemente contribuyan a resolver ésta incógnita teniendo como premisa el desconocimiento en los conceptos y elementos básicos que debe llevar una planeación tomando como punto de referencia que no todos los

profesores carecen de este conocimiento, sin embargo se debe partir del hecho de que la actualización se da en beneficio tanto del maestro como de sus alumnos y en general de la educación en México.

Uno de los elementos medulares que inciden en la falta de planeación es que existen diversos esquemas y no se tiene uno definido para la educación básica, o si se tiene suele ser confuso; es por eso que se propone una estandarización de dichos esquemas, conceptos y elementos clave con la finalidad única y trascendental de mejorar las estrategias de clase con base en una planeación organizada regida por el órgano máximo en el ámbito educativo.

La escuela secundaria

En su mayoría las Escuelas Secundarias ya sea Técnica y/o General cuentan con un organigrama donde la autoridad principal es el director, su principal apoyo es el subdirector así como también el personal administrativo y de apoyo. El director por lo regular se encuentra en toda la jornada académica, estando al frente de la escuela en ambos turnos. En su mayoría las instituciones cuentan con dos turnos: matutino y vespertino. En el interior de cada escuela se observa orden, disciplina, ambiente armónico como factores importantes.

Durante la entrevista a los diferentes directores; todos ellos coinciden en las funciones que realizan en la escuela como: administrar todo lo relacionado con la institución en acuerdo con padres de familia, buscar beneficios para la misma, promover cursos para maestros así como vigilar el estado y cumplimiento de las actividades de la escuela. Lograr el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, obtener buenos resultados cualitativos y cuantitativos y lograr un estilo propio de trabajo. La principal motivación que han tenido para ser docentes es el don para enseñar y lo aprendido durante su proceso de formación en la escuela normal. Existen varios directores egresados de la normal Benavente.

La estancia en los diferentes grupos permitió platicar con los maestros responsables de la asignatura de matemáticas y coinciden al comentar que tienen a su alcance distintos materiales de apoyo sin embargo solo utilizan el pizarrón puesto que los temas a tratar son relativamente complejos, en cuanto a sus planeaciones didácticas las consideran un requisito administrativo. Otras evidencias observadas fue la forma de trabajo de los alumnos en las aulas, así como la disposición de los materiales y mobiliario escolar. Los jóvenes participan de manera

frecuente y poco a poco buscan encontrar un panorama del tema, los profesores coordinan la participación del grupo e incluyen a aquellos que no hacen aportaciones a la clase. Dentro de este marco de preguntas los docentes dan tips; sin embargo los alumnos no logran discernir la respuesta.

Algunos estudiantes comentaron que un buen maestro es aquel que les ayuda a comprender la clase, actualmente la materia predilecta es computación puesto que los profesores les trabajan actividades interesantes y las comprende bien, así mismo sugieren que les den mantenimiento a las computadoras de la escuela y se tenga internet en todas las instituciones.

¿Por qué un análisis FODA?

El análisis FODA es una de las herramientas esenciales que provee de los insumos necesarios al proceso de planeación estratégica, proporcionando la información necesaria para la implantación de acciones y medidas correctivas y la generación de nuevos o mejores proyectos de mejora. En el proceso de análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas se consideran los factores económicos, políticos, sociales y culturales que representan las influencias del ámbito externo a la institución.

El objetivo primordial del análisis FODA es orientarlo hacia los factores que dirigen a una escuela determinada al éxito. Por esta razón, se busca establecer con claridad y objetividad las fortalezas, oportunidades, debilidades y riesgos de tal manera que se pueda evaluar correctamente la situación actual del plantel, y se tomen las acciones necesarias para lograr los objetivos de la organización.

Las Fortalezas son todos aquellos elementos internos y positivos que diferencian al programa o proyecto de otros de igual clase.

Las Oportunidades son aquellas situaciones externas, positivas, que se generan en el entorno y que, una vez identificadas, pueden ser aprovechadas

Las Debilidades se refieren, por el contrario, a todos aquellos elementos, recursos, habilidades y actitudes que la escuela ya tiene y que constituyen barreras para lograr la buena marcha de la organización. También se pueden clasificar: Aspectos del Servicio que se brinda, Aspectos Financieros, Aspectos de Mercado, Aspectos Organizacionales, Aspectos de Control. Las Debilidades son problemas internos, que, una vez identificados y desarrollando una adecuada estrategia, pueden y deben eliminarse.

Las Amenazas son situaciones negativas, externas al programa o proyecto, que pueden atentar contra éste, por lo que llegado al caso, puede ser necesario diseñar una estrategia adecuada para poder sortearla.

Con base en las tres jornadas de observación realizadas en la Escuela Secundaria se obtuvieron datos que aportaron un análisis. Es importante considerar para este trabajo las fortalezas: grupo unido, trabajo en equipo, puntualidad por parte de algunos alumnos, participación durante las clases, cordialidad entre maestros y alumnos, interacción continua entre maestro-alumno. Las debilidades observadas fueron: falta de interés de los alumnos en todas las materias, en unas clases solo se dicta el contenido de la materia, en otros casos falta de autoridad durante su clase, existe agresión Maestro-Alumno, trabajo individual en general, desconocimiento de la materia de enseñanza, la ausencia de planeación didáctica de clase, ausentismo de algunos maestros.

Conociendo las principales debilidades se procede a la jerarquización, con base en la definición del diccionario de la lengua española define a la jerarquización como una organización por categorías o grados de importancia entre diversas personas o cosas. De acuerdo a esta definición se parte del hecho de la importancia y necesidad de jerarquizar los problemas observados en la escuela, puesto que nos indican tácitamente cuál es el punto medular que se analizará en este trabajo. Los resultados son los siguientes:

1. Se observa la ausencia de planeación didáctica de la clase
2. Desconocimiento de la materia de enseñanza
3. Falta de interés de los alumnos en la materia de matemáticas
4. Algunos maestros no tienen autoridad en su clase
5. Agresión Maestro-Alumno

La situación problemática que resultó de la jerarquización de las debilidades fue determinada a partir de lo observado en la institución, pues si bien la planeación didáctica es un factor esencial en el proceso educativo el no realizar esta tarea afecta directamente al vínculo que hay entre la enseñanza y el aprendizaje, esta afectación es absorbida por los alumnos y es ahí donde se derivan muchos de los problemas o debilidades.

Selección de la situación problemática de mayor impacto

Se observa la ausencia de planeación didáctica de clase.

Es preciso revisar literatura para tener conocimiento de la situación problemática.

Parte de las finalidades de la planeación de clase es organizar el trabajo docente y facilitar su evaluación en ésta acción se aseguran espacios temporales para la creatividad, la recomposición de estrategias o para la confirmación de las ya planteadas, así mismo se puede decir que es el camino para llegar al fin que se propone recurriendo a todos aquellos elementos que puedan ayudar a alcanzar los objetivos planteados por el docente.

La planeación es un apoyo directo del quehacer educativo por medio de los momentos y los elementos didácticos a partir de la jerarquización de tinte humanista.

Momentos:

- Diagnóstico de necesidades
- Planeación
- Realización
- Evaluación

Elementos:

- Educando-educador
- Objetivos educativos
- Contenidos educativos
- Metodología
- Recursos didácticos
- Tiempos didácticos
- Lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje

Estos campos de conocimiento apoyan a la acción educativa a incluir la organización del grupo y la orientación educativa personal, estos momentos y elementos pueden llevarse a cabo de manera grupal o individual.

Causas que inciden en la situación problemática

Una vez conocida la situación problemática de mayor impacto se deben analizar las causas que originan este efecto, puesto que dichas causas son muy posiblemente los elementos por los cuales la educación secundaria se ve mermada, se deben también reflejar las consecuencias de ello, al identificar la raíz que estriba directamente en la esencia de la impartición de las materias por la falta de planeación de clase, sin embargo cabe mencionar que este impacto repercute en todos los actores de las instituciones educativas y no se ha considerado como un

mero trámite administrativo como algunos maestros lo consideran.

Se enuncian algunas causas: reúso de planeaciones de años anteriores, no se prepara el contenido motivo de clase, los errores conceptuales en cuanto a los elementos clave de una planeación, carencia de criterios que permiten el desarrollo de una planeación, planeaciones incompletas y no se considera la realidad del grupo.

Causa RAÍZ

Todos hemos escuchado el término: Análisis de Causa Raíz (RCA por sus siglas en inglés) y seguramente cada quién tiene una interpretación diferente de su significado. Esta es la razón por la cual en muchos casos se tiene una forma poco efectiva de usarlo, y hay comunicación deficiente o nula entre quienes lo usan. Así mismo puede definirse como el origen de una falla en su estado inicial o punto de partida. En otras palabras es la razón esencial por la cual falla un sistema, material, equipo o máquina. Existe una metodología llamada Root Cause Analysis, más conocido por su sigla en inglés: RCA. Esta metodología se basa en hallar la causa raíz de cualquier problema, puede tratarse de un problema técnico industrial o un problema de salud o médico.

Para el caso particular del presente escrito la causa raíz es la siguiente: Los errores conceptuales en cuanto a los elementos clave de una planeación.

¿Por qué es importante considerar acciones preventivas y correctivas de la causa raíz?

De acuerdo a la definición que aporta la norma ISO 9000 una acción preventiva es una acción tomada para eliminar la causa de una no conformidad potencial u otra situación potencialmente inestable, así mismo se define la no conformidad como el incumplimiento de un requisito. Las acciones preventivas se anticipan a la causa, y pretenden eliminarla antes de su existencia. Evitan los problemas identificando los riesgos. Cualquier acción que disminuya un riesgo es una acción preventiva.

Parte de los elementos clave en todo proceso de mejora es identificar las acciones preventivas con la finalidad de evitar al máximo que los eventos desafortunados se repitan, y, en caso de que así sea existen las acciones correctivas que de una forma u otra siguen un parámetro estudiado el cual propicia que el evento no se repita con tanta frecuencia o en su defecto se erradique. Como lo marca la norma ISO 9000 de calidad las acciones preventivas son contundentes en evitar la repetitividad de

circunstancias desfavorables derivadas de eventos obtenidos por no seguir esquemas predeterminados. Dichas acciones permiten la construcción de preguntas y objetivos de investigación.

Objetivos de investigación

- Describir los resultados obtenidos al estandarizar el esquema y los elementos clave de las planeaciones.
- Analizar los beneficios que propicia a los docentes que se cuente con una revisión de las planeaciones por parte del colegiado de directivo.
- Evaluar la aportación que se da desde la docencia al implementar un plan estratégico para fomentar el aprendizaje de los conceptos para desarrollar el conocimiento de los elementos clave que debe llevar una planeación didáctica.
- Determinar la finalidad de realizar un manual esquemático de pasos concretos para realizar una planeación didáctica.
- Evaluar los beneficios que se generan del seguimiento y evaluación que realicen el director de la escuela a través de una socialización constructiva.

Preguntas de investigación

La pregunta de investigación es uno de los primeros pasos metodológicos que un investigador debe llevar a

cabo cuando emprende una investigación. La pregunta debe ser formulada de manera precisa y clara.

La pregunta de investigación busca clarificar las ideas y darle una orientación y delimitación a un proyecto, permitiendo que el investigador construya, desde sus intereses, el eje articulador de la investigación.

- ¿Qué se obtendrá al estandarizar el esquema y los elementos clave de las planeaciones?
- ¿Qué beneficios propicia a los docentes que se cuente con una revisión de las planeaciones por parte del colegiado de directivos?
- ¿Qué aportación para la docencia tiene implementar un plan estratégico para fomentar el aprendizaje de los conceptos para desarrollar el conocimiento de los elementos claves que debe llevar una planeación?
- ¿Cuál es la intención de realizar un manual esquemático de pasos concretos para realizar una planeación?
- ¿Qué beneficios se generan del seguimiento y evaluación que realicen desde la dirección de la escuela a través de una socialización constructiva?

El problema de investigación

Es común decir que no hay investigación sin un “problema” y que un problema bien planteado es mejor que cualquier solución gratuita.



Pero, ¿Qué es un “Problema”? Según Aristóteles, problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o al rechazo o también a la verdad y al conocimiento.

De acuerdo con Jungiuse el Problema o la proposición problemática es una proposición principal que enuncia que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado.

Si se parte de la definición anterior el problema de investigación que compete al presente trabajo de investigación es el siguiente:

¿De qué manera influyen los errores conceptuales en cuanto a los elementos clave en la planeación de clase por parte de los docentes?

Hipótesis

Con base en la definición del diccionario la hipótesis es una suposición sin pruebas que se toma como base de un razonamiento, sin embargo la hipótesis de trabajo es aquella que se formula provisionalmente para guiar una investigación científica que debe demostrarla o negarla.

Derivada de la anterior definición a continuación se describe la hipótesis que pretende resolver el problema de investigación planteado anteriormente.

La estandarización de los esquemas y los elementos de las planeaciones generará que los errores conceptuales y la falta de planeación disminuyan paulatinamente y tiendan a desaparecer, pues el normalizar dichos elementos radicará en que la evaluación, actualización y mejora generen clases de calidad en las escuelas.

Conclusiones

La educación en los países desarrollados ha alcanzado niveles de excelencia gracias a un sistema educativo eficiente, moderno y con inversión. Si bien en México la educación no es un referente en el mundo es válido decir que los maestros realizan una labor ardua que en ocasiones suele darse en condiciones deplorables en cuanto a infraestructura, materiales y economía.

Parte de esta problemática se da por la baja inversión que el gobierno aporta a este rubro, pero ese no es el elemento central motivo por el cual México no es precursor en materia educativa, pues existen distintos hechos que merman la educación en el país, se pueden mencionar muchos sin embargo el tema de estudio de este escrito dio a conocer que la falta de planeación es un elemento importante para que la tarea de educar no sea teóricamente sencilla.

El éxito de la educación en otros países recae en la estandarización de sus contenidos, y México no se ha quedado atrás, sin embargo hay algunos cabos sueltos como por ejemplo la falta de planeación de clase por parte de los docentes que fue la situación problemática del presente trabajo. Así mismo con base en una investigación se definió que la causa raíz de esta acción son los errores conceptuales en cuanto a los elementos clave de una planeación, derivado de los diferentes esquemas de planeación que puede haber incluso en una escuela.

Es importante mencionar que la estandarización de los esquemas de planeación desde los conceptos hasta los formatos en los cuales los profesores deben realizar este requisito es una solución que dará resultados a mediano y largo plazo, es prudente considerar que no es un resultado mágico pues implica un trabajo en conjunto que incluye a los más altos mandos de la educación y por supuesto a los profesores los cuales en conjunto con sus alumnos resultarán beneficiados con esta acción.

La falta de planeación de clase es un acto que puede ser erradicado si se trabaja de manera vinculada enseñándole a los docentes los elementos que debe contener, esto tendrá un efecto positivo en la educación y muy probablemente se considerará como una herramienta útil para la impartición de clase a nivel básico, cabe resaltar que no es una solución a todo lo que se requiere para que México sea un país educado, pero si es una pequeña aportación que contribuye a ello.

Referencias Bibliográficas

- Desconocido (2005) Definición de una situación problemática. Internet disponible en: http://ayura.udea.edu.co/logicamatematica/sit_problemas.htm
- Desconocido (2005) ¿Qué es un análisis FODA? Internet disponible en: www.misrespuestas.com/que-es-un-analisis-foda.html
- Padrón, J. (1996) Qué es un Problema de Investigación. Internet disponible en: www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/Que%20es%20un%20Problema%20de%20Investigacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública, (2011) Educación básica. Secundaria Matemáticas Programas de Estudios 2006 México. Secretaría de Educación Pública.
- Saravia Gallardo, Marcelo Andrés (2004) Metodología de Investigación Científica. Internet disponible en: www.cienciaytecnologia.gob.bo/convocatorias/publicaciones/Metodologia.pdf

Implementación de prácticas situadas en la asignatura métodos didácticos de la licenciatura en pedagogía de la UPAEP

Mtra. Flavia Maricruz Bañuelos Hernández
Facultad de Educación UPAEP
flaviamaricruz.banuelos@upaep.mx



La época actual, se caracteriza por diversos y complejos fenómenos, lo cual ha generado que las Instituciones de Educación Superior (IES), desarrollen importantes modificaciones en sus funciones sobre todo en lo concerniente a la generación y distribución social del conocimiento, por lo que se han tratado de ajustar a los requerimientos que plantea su entorno socioeconómico y cultural, pues éste demanda formar profesionistas bien preparados para enfrentar estos retos.

Organismos Internacionales como la UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI, así como las dependencias que formulan la política educativa en nuestro país, cuestionan la calidad y pertinencia de los aprendizajes, pues estos no parecen corresponder a las demandas del mundo contemporáneo.

En este sentido, el Proyecto Principal de Educación (UNESCO, Séptima Reunión del Comité Intergubernamental, Bolivia, 2001) recomienda dar la máxima prioridad a las competencias básicas de aprendizaje para acceder a la cultura, la información, a la tecnología y para continuar aprendiendo, lo cual requiere nuevos métodos y enseñanzas. Así mismo, propone transformar los procesos pedagógicos para que todos los estudiantes construyan aprendizajes de calidad. Esto resultaría factible con una orientación didáctica hacia la incorporación a la práctica educativa de los fundamentos cognitivos referidos a los procesos de mediación y metacognición ten-

dientes al desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprendizaje.

Por ello, el currículum tiene que modificar su diseño tradicional para enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jaques Delors: conocer, hacer, convivir, reconociendo que el aprendizaje implica la construcción del significado conforme a la historia personal del estudiante y su contexto cultural.

Ante tal necesidad, es importante una educación promotora de actitudes y aptitudes, que permitan enfrentar un nuevo tipo de desarrollo en función del bienestar humano, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible, con un compromiso con las futuras generaciones.

La UPAEP, no está al margen de dicha problemática, ya que ha manifestado el compromiso que tiene en la formación de profesionistas, lo cual lo podemos observar en su visión institucional (2015), así como en su Modelo Educativo.

Por ello y teniendo como punto de partida el Modelo Educativo UPAEP, la **Licenciatura en Pedagogía** ha ido adaptando sus planes de estudio para afrontar estos retos que demanda la sociedad tomando acciones concretas.

Una de ellas ha sido implementar prácticas en la asignatura “Métodos Didácticos” la cual es medular en la formación del pedagogo pues da el sustento para desarrollarse en el ámbito profesional, además de contribuir al orden y la disciplina para trabajar y desarrollar progra-

mas educativos. Por tal motivo, es conveniente que los alumnos tengan un acercamiento a escenarios reales, con el fin de generar espacios en donde tengan la oportunidad de transferir los conocimientos adquiridos a escenarios reales desarrollando las competencias que se requieren en diferentes situaciones de la práctica profesional.

Para ello se implementaron las prácticas para dicha asignatura que pertenece al cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, teniendo como escenario el Bachillerato Internacional Santiago 2 UPAEP.

El Propósito del proyecto es:

Integrar, en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación la Enseñanza Situada, incorporando prácticas en la asignatura Métodos Didácticos, con el fin de promover el desarrollo de competencias que se requieren en dicha materia, las cuales podrá transferir a diferentes contextos relacionados con su quehacer educativo.

A continuación se expone la metodología que se emplea para el desarrollo del proyecto.

- Duración del proyecto: Periodo primavera 2011
- El proceso de enseñanza se realizó mediante:
- Aprendizaje situado.
- Enfoque por competencias.
- Acompañamiento docente.

La intervención se realizó mediante:

- Reportes de observación.
- Desempeño en las prácticas.
- Diseño de una clase estratégica.
- Reglamento de prácticas.

La evaluación se llevó a cabo mediante:

- Entrega de reportes de observación.
- Evaluación de desempeño en las prácticas.
- Planeación y aplicación de una clase estratégica en escenario real.
- Bitácora.

La población objeto de estudio estuvo constituida con alumnos del cuarto semestre de la licenciatura en Pedagogía de la UPAEP.

Procedimiento:

1. Entrevista con la Directora del Bachillerato Internacional Santiago 2 UPAEP con la finalidad de concretar con base a horarios las asignaturas en las que se realizaría la intervención.
2. Presentación del proyecto a los docentes del Bachi-

llero Internacional Santiago 2 UPAEP con la finalidad de pedirles su colaboración en dicho proyecto.

3. Asignación de las materias del Bachillerato a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía UPAEP.
4. Clase de observación por parte de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.
5. Asistencia periódica a las prácticas por parte de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía realizando bitácora y reportes de observación, así como apoyo al docente responsable de la asignatura en el Bachillerato.
6. Planeación y diseño de una clase estratégica por parte de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.
7. Implementación de la clase estratégica al grupo de Bachillerato por parte de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.
8. Observación y evaluación de la clase impartida por los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía por la maestra responsable de la asignatura Métodos Didácticos.
9. Retroalimentación a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía por parte de los docentes del Bachillerato Internacional Santiago 2 UPAEP.
10. Autoevaluación y sugerencias sobre el proyecto, por parte de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía UPAEP para cerrar el proceso.
11. Entrevista con docentes del Bachillerato por parte del maestro responsable de las prácticas de la asignatura Métodos Didácticos para cerrar el proceso.
12. Entrega de constancias por parte de la Dirección del Bachillerato Internacional Santiago 2 UPAEP y la Coordinación de la Facultad de Educación de la UPAEP.

Conclusiones:

Podemos decir que la enseñanza situada promovió el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias que se requieren en la asignatura Métodos Didácticos en los alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPAEP con base en las siguientes evidencias:

- El haber diseñado una planeación por competencias, utilizando el Proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.
- Haber sido aprobada dicha planeación y el diseño de metodología didáctica por docentes expertos en la materia y por la responsable de la asignatura Métodos Didácticos.

- Haberla implementado en un escenario real.
- Haber participado de manera activa en varias sesiones de un curso real apoyando con diversas actividades propias de la materia a los docentes del Bachillerato.
- La responsabilidad y el compromiso con que se dirigieron los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía en la asistencia puntual a las prácticas; en la pronta respuesta que daban a las tareas que los docentes les encomendaban; en las horas extra que se quedaban con los maestros para preparar las clases; en las entregas de reportes.
- Las actitudes que se generaron a partir de esta experiencia que se dan a conocer en los comentarios, conclusiones y sugerencias que a continuación se expondrán.

Los alumnos de la licenciatura en Pedagogía, tuvieron la oportunidad de constatar la importancia de la planeación para llevar de la mejor manera posible el Proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, lo que conlleva una reflexión sobre la práctica y realizar procesos metacognitivos.

El hecho de haberse enfrentado a situaciones reales hizo que se comprometieran y tomaran el papel de docentes. Los alumnos tuvieron la oportunidad de darse cuenta que no es fácil la labor del docente, pues en esas condiciones tienen que buscar las estrategias y la forma de intervenir, lo que les llevó a reflexionar sobre la importancia de la metodología en el proceso de enseñanza y la necesidad que exige estar bien preparados para afrontar estos retos.

Los alumnos que participaron en las prácticas manifiestan que:

-El haber asistido al Bachillerato les motivo, pues es otro contexto al que se enfrentaron, lo cual es importante para aplicar lo visto en clase y a la realidad.

-Consideran que este curso fue importante, ya que los hizo enfrentarse a situaciones reales dentro del hecho educativo.

-Les pareció adecuada la forma de trabajar y sugieren que se siga igual para otros semestres: con reportes, bitácora, actividades ligadas a las prácticas, lecturas.

-Consideran que es importante conocer a los alumnos para saber quienes necesitan más ayuda y agradecen el apoyo que se les brindó durante el curso.

Por otro lado, se realizó una entrevista con los docentes del Bachillerato para conocer su opinión sobre el

proyecto y pedirles sugerencias para la mejora del mismo.

En primera instancia, el proyecto les parece importante, pues ellos ven la necesidad de formar a los futuros formadores en las habilidades que se requieren para enfrentarse a cualquier escenario.

Consideran que es un beneficio tanto para los docentes que no tienen una formación de base como tal y también para los alumnos pues es una oportunidad de enfrentarse a la realidad del aula.

Con base en lo anterior, podemos concluir que una formación a través de la promoción de prácticas educativas auténticas, estimula el *facultamiento* de los alumnos, fortalece su identidad como personas y los prepara para la vida en sociedad. De esta forma, el currículo y la instrucción responden a las necesidades de los alumnos y se centran en aquellos aprendizajes que resultan significativos tanto para su desenvolvimiento en el mundo exterior como en lo relativo a los que acontece en la comunidad escolar misma.

Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. (Díaz, 2003)

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de que el aprendizaje sea mediado por diversos agentes educativos para que el alumno se integre gradualmente. Por tal razón el conocimiento es un fenómeno social, de ahí que los contextos de aprendizaje y enseñanza sean relevantes.

En este sentido, el presente trabajo pretende dar un panorama de la aplicación de esta perspectiva situada, específicamente el aprendizaje *in situ*, que se realizó en la asignatura de “Métodos Didácticos” de la Licenciatura de Pedagogía en la UPAEP.

Referencias Bibliográficas

- Coll, C. (2007) Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación Educativa*, 161, 34-39. Disponible: http://educacion.tamaulipas.gobmx/formacion/material_2011/BM06/C%C3%A9sar%20Coll%20Las%20competencias.pdf. (Consulta: 2011, junio 8)
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, G. V. (2007) Las Competencias en la Educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz B. F. (2006). Enseñanza Situada. México: Mc Graw Hill.
- Garrido, F. González de Molina, M., Serrano, J. L., Solana, J. L. (eds)(2007). *El Paradigma Ecológico en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. Icaria Antrazyt.
- Gutiérrez, O. A. (2003). Enfoques y Modelos Educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior Nacionales. Disponible: http://www.uady.mx/~contadur/seccip/articulos/libros_online/educacion/Enfoquescentradosaprendiz.pdf. (Consulta:2011, junio 5)
- Huerta, A. J., Pérez, G. I.S., Castellanos, C. A.R. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de Educación- Nueva Época*, (13). Disponible en: http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Z0S5lq-U9MAJ:scholar.google.com/+desarrollo+curricular+por+competencias+profesionales+integrales&hl=es&as_sdt=0&as_vis=. (Consulta: 2011, junio 2)
- Irigoin, M. E. (2005). Desafíos de la Formación por Competencias en Educación Superior. “Primer Encuentro Internacional de Educación Superior. Formación por competencias”. Disponible en: http://out.uclv.edu.cu/fcie/teresita/Nicaragua/Curso%20Formaci%C3%B3n%20en%20competencias%20profesionales/Competencias%20profesionales/desafios_formacion_competencias.pdf. (Consulta: 2011, junio 5)
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Disponible en: <http://www.complejidad.org/cms/files/7saberes.pdf>. (Consultado: 2011, junio 6)
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: GRAO.
- Román P. M., Díez, L. E. (1999-2000). El Currículum como desarrollo de Procesos Cognitivos Afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2 (2). Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo12/curric_cognit.htm#Martiniiano (consulta: 2011, julio13)
- Román, P. M., Díez, L.E. (2003). *Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>. (Consulta: 2011, junio 7)
- Tobón, T.S. (2010). *Proyectos formativos: Metodología para el desarrollo y evaluación*.
- Vadillo G. (Comp.) (s.f.). *El Aprendizaje. Aspectos cognitivos, emocionales, neuropsicológicos, del lenguaje y casos especiales*. México. Universidad de las Américas A.C.
- Zabala, I.G., García M. (2009). La Educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una Alternativa para la sostenibilidad *Revista de Investigación*. (68) Vol. 33. Disponible: http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142009000300011&lng=es&nrm=iso. ISSN 1010-2914 (Consulta: 2011, junio 10)
- Zabalza, B. M. A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf>. (Consulta: 2011, junio 15)

DATOS :

Mtra. Flavia Maricruz Bañuelos Hernández
 flaviamaricruz.banuelos@upaep.mx

Tel. 2 64 19 32

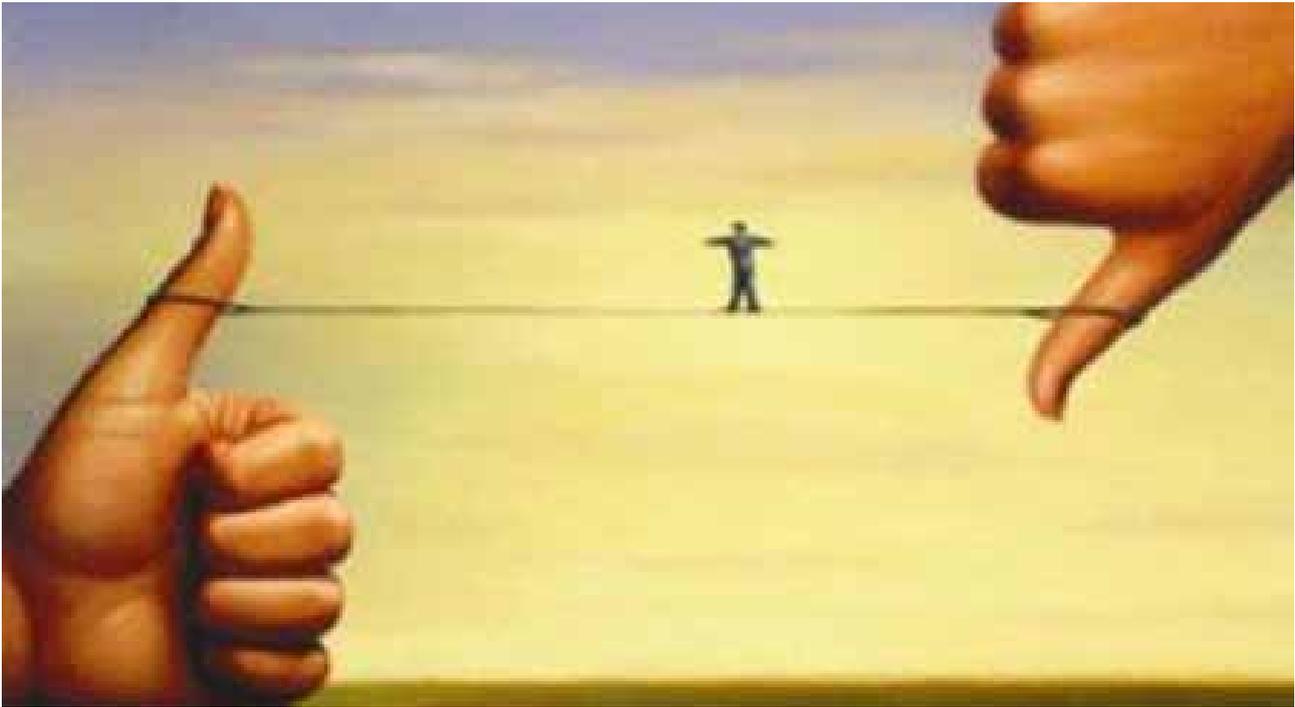
Cel. 2222 00 02 62

Mtra. Tiempo Completo Facultad de Educación UPAEP

-Licenciada en Pedagogía por la UPAEP.

-Maestría en Educación Superior por la Universidad La Salle Benavente.

-Maestría en Desarrollo Humano y Educativo por la UPAEP.



Códigos de Ética para la Formación de Evaluadores de la Educación

Alejandro Jara Lezama
alexjara68@yahoo.com.mx
Docente del Colegio Benavente de Puebla

Abstract

In the present, the policies of international organizations have influenced the conception of evaluation in Mexico, where it is now generally considered as a means of assessment as well as a valuable instrument that can be used to foster improvements in the quality of education. However, it would be highly desirable to accompany the adoption in the country of a culture of evaluation with a thorough reflection about the ethical conduct of evaluators. Their labor entails a human dimension that is originated by the complexity of relationships between all participants, adverse situations and circumstances which endanger the processes and results of evaluation. The present article revises some proposals that pretend to reduce the possibilities of failure in such activity through the employment of codes of ethics and their inclusion in the education of both future and in-service evaluators.

Palabras clave: ética, evaluación, educación superior, México.

Introducción

Debido a las tendencias globales actuales, ha surgido en México una fuerte presencia de procesos de revisión e innovación en las instituciones educativas, en donde la evaluación desempeña un papel central. Sin embargo, hay demasiada atención en los evaluadores sobre los aspectos técnicos y metodológicos de su práctica. Se le ha otorgado poca importancia a la dimensión humana de ésta labor, tal vez debido al énfasis de las políticas mundiales sobre el aspecto de la educación como un motor del desarrollo y del bienestar financiero de las sociedades.

Agrupaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), la Orga-

nización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM) han intentado en los últimos años realizar aportaciones a la calidad educativa en el mundo a través de evaluaciones que revelan el estado de la educación en los países investigados y que se utilizan para generar en ellos políticas que pretenden mejorar sus sistemas de educación. Su visión se puede apreciar en documentos como los mostrados en la página oficial de la UNESCO, la *garantía de calidad* en la educación, entre los cuales se encuentra *Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC)* (2008). Ahí se dice que la garantía de calidad es “un examen sistemático de los programas educativos con el fin de velar por el mantenimiento de criterios aceptables en materia de enseñanza, becas e infraestructura”. Proyectos como el de *garantía de calidad*, presentes en la educación superior, se ocupan principalmente en el apoyo a países en desarrollo, considerando el monitoreo y la evaluación de programas una de las principales responsabilidades.

A causa de los acuerdos entre la UNESCO y el Banco Mundial con respecto a los aportes económicos otorgados a países en desarrollo y en transición, los programas educativos se encuentran en evaluación constante, quedando normalmente condicionado el beneficio a la asunción de políticas nacionales en los lineamientos y recomendaciones que de los organismos internacionales emanan (ver UNESCO, 2011, Pp. 2-4).

La influencia global se puede constatar en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de México. En el objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, en la sección relativa a la transformación educativa, se describe como una herramienta fundamental. Por ello, la estrategia 9.1 propone “Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación en los resultados de aprendizaje, en los alumnos, el desempeño de los maestros, directivos, supervisores, jefes de sector y los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo”. En la misma estrategia se afirma que “Se fortalecerá la cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación, para lo cual se desarrollarán actividades de capacitación para realizar evaluaciones, así como para interpretarlas y utilizarlas”. En esta capacitación debería incluirse la reflexión sobre la conducta ética de las evaluaciones, lamentablemente parece ser un tópico sobre el que se ha vertido insuficiente interés, privilegiando los aspectos técnicos y políticos sobre los factores que condicionan el buen desarrollo de la interacción humana.

La evaluación de la educación superior y la ética

Es común pensar que la ética es una cuestión abstracta, ajena y distante a nuestras propias actividades; incluso se puede argumentar que es poco clara y subjetiva. Es por ello que en el artículo intitulado *Ethics in evaluation* (2003), Books, Haws y Tirsiber opinan que solamente adquieren significado los problemas éticos cuando acontece en el contexto de situaciones concretas. Sin embargo, el hecho que la ética se entiende mejor, gracias al estudio de casos particulares, no se puede derivar que sea imposible el encontrar una vía para lograr acuerdos generales que gobiernen la conducta de los evaluadores de manera racional. Los expertos en el tema encuentran en la expresión de principios, normas y códigos de ética una manera de fomentar la reflexión sobre los aspectos éticos cuando los evaluadores se encuentran ante conflictos y disyuntivas que dificultan la toma de decisiones en su práctica profesional.

Algunos ejemplos de agrupaciones que se han concretado en los lineamientos para guiar la conducta de sus evaluadores son los estándares descritos en *Evaluation research society standards for program evaluation* del ERS Standards committee, la *Guía de Principios para Evaluadores*, desarrollada por la American Evaluation Association y el *Código de ética* de la Australasian Evaluation Society (AES).

La labor de la evaluación es frecuentemente acompañada por conflictos y disyuntivas que surgen de las relaciones entre las personas que se forman parte de éste proceso. Sería muy aconsejable incluir el estudio de los códigos de ética en la formación de futuros evaluadores y en la capacitación de quienes se encuentran ya laborando en ese campo. Es preciso dotarlos con las herramientas que les posibiliten la toma de decisiones constantes de las implicaciones éticas, que a su vez normarán su conducta. Esto será imprescindible si deseamos que aquellos individuos que tienen a su cargo la revisión y perfeccionamiento del sistema educativo nacional adquieran una mirada más profunda y una mejor comprensión del factor humano en su desempeño. Todo dependerá de la formación que reciban.

Amenazas a la evaluación

Para ampliar y esclarecer lo antes dicho, habrá que mencionar que los procesos de evaluación enfrentan circunstancias que obedecen principalmente al desequilibrio en las relaciones de interés y poder entre los involucrados. Ejemplos de ello son el deseo del evaluador por favore-

cer a sus clientes, las limitaciones en la habilidad o conocimientos del mismo y las presiones externas que tienen mucho que ver con intereses políticos (Books, Haws y Tisber, 2003). También, como lo afirma House (1993), los evaluadores se encuentran en una posición de difícil equilibrio por otro lado les permite ejercer el poder sobre otras personas y les condicionan ante situaciones de contratación que pueden afectar su trabajo futuro. El autor recomienda por ello la elaboración de acuerdos contractuales, escritos, en donde se realicen y establezcan decisiones consensadas, fundamentadas e informadas por todos los participantes del proceso evaluativo.

Sumado a lo anterior, Morris (1999), afirma que es frecuente que los evaluadores no perciban la existencia de una dimensión ética en los problemas que se presentan en su actividad profesional, atribuyéndoles preferentemente un origen técnico o político. A este contribuye el hecho de que los evaluadores se consideran a sí mismos como objetivos, justos e imparciales, sin necesidad de mayor reflexión sobre su conducta profesional. En este caso, resulta obvio la ausencia de parámetros consensados con los cuales puedan guiar su conducta. La medida conducente sugerida por el trabajo de Morris es la introducción de los profesionales a los códigos de ética y el compartir con los colegas y expertos en el tema de experiencias que enriquezcan su proceder laboral.

Finalmente, dentro de las amenazas aquí mencionadas encontramos que Thompson (1992) describe además de reconocer la tendencia del empleo y utilizar al evaluador para resaltar las ventajas de su programa con fines políticos, asegura que es sumamente difícil la diferencia del ámbito privado en cuanto a la difusión de la información, pues las actividades de los individuos afectan a la comunidad, y viceversa.

La difusión de los códigos de ética y su consideración con las actividades en los gremios de los evaluadores, en los programas de estudios relacionados con la formación de los evaluadores puede ayudar a revelar varias amenazas centrales que esta labor enfrenta cotidianamente. Consecuentemente, se podrá ofrecer una mejor preparación y esperar un desempeño más efectivo y estable de quienes han recibido esta información y han realizado una reflexión suficiente sobre ella.

Códigos de ética en México

Aunque no se tiene todavía un gran camino recorrido, es grato constatar que ya existen algunas muestras de códigos de ética en México. Se cuenta ya en el país el

“Código de ética para evaluadores” del *Manual para la evaluación de programas académicos de licenciatura y posgrado* (2004) perteneciente a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el se incluyen principios fundamentales la integridad, la objetividad, la confidencialidad y la competencia profesional, además se describe con detalle la conducta esperada de los evaluadores con respecto a las instituciones evaluadas y con relación a los CIEES, se incluye muy acertadamente en el documento un formato de contrato entre evaluadores y representantes de las instituciones evaluadas que contiene las condiciones en las que se espera se desarrolle la evaluación, el manejo de la información obtenida y los derechos de autoría.

Igualmente encontramos en el país el *Código de Ética* del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que pretende “sensibilizar a cada uno de los miembros en sus funciones de evaluación de programas académicos con el fin de acreditar lo realizado siempre con apego a la honestidad, legitimidad y moralidad, así como la garantía de que su trabajo será siempre responsable, serio, objetivo e imparcial”. Las normas del Código de ética del COPAES se pueden encontrar enlistadas en las secciones: 3 *Comportamiento de los miembros del COPAES*, 4. *Responsabilidades de los miembros de COPAES y de los organismos acreditadores*, 5. *Responsabilidades de los organismos acreditadores y de cada uno de sus miembros* y 6. *Responsabilidades de los visitantes de los organismos acreditadores*.

Habrá que celebrar las anteriores concreciones puesto que, tanto el CIEES como el COPAES tienen la facultad de otorgar reconocimiento a otros cuerpos de evaluadores o acreditadores. De no darse suficiente énfasis a la dimensión ética, se correría el riesgo de que los principios y normas expresados en los documentos fundamentales se diluyen, quedando la actividad profesional de muchos evaluadores en manos del subjetivismo y el sentido común.

También de gran influencia en la actividad evaluadora en México es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual ha constituido al Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica (SINECYT). Es dentro de los documentos del SINECYT que encontramos el Código de ética del Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica, en el texto se encuentra la observación de 10 principios fundamentales: objetividad, independencia, profesionalismo, excelencia, transparencia, compromiso, honestidad,

justicia, igualdad, y confidencialidad, a éste organismo le podemos sumar códigos concretados en áreas particulares como en el caso del *Código de ética y reglamento del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica* y del *Código de ética* del Consejo para la acreditación de la educación superior de las artes.

Conclusiones

La evaluación de los programas de educación superior requiere por parte de los evaluadores, una toma de conciencia de la dimensión ética que impulse al deseo de regular la conducta profesional de acuerdo a la reflexión inspirada por principios y normas consensadas. En México se ha iniciado recientemente éste proceso, definiendo los principales organismos de evaluación y acreditación, principios y normas expresados en códigos de ética. La implantación de una cultura de evaluación en México requiere de un compromiso serio de todos los implicados, que no deben relegar la dimensión humana en sus actividades ni olvidar que para ser consistentes con las características de sus funciones, deben también ser susceptibles a ser evaluados, para buscar la mejor constante de su funcionamiento y para la adecuación a las circunstancias particulares del contexto en el que se desempeñan. Aunque la publicación de códigos de ética de evaluación representa un progreso en la simple emisión de documentos, sin validación, retroalimentación ni evaluación formativa, puede conducir a la dispersión del impulso y objetivos iniciales para convertirse en un conjunto de buenas intenciones.

Es posible que las instituciones y agrupaciones relacionadas a la formación de evaluadores les otorgasen a la dimensión ética de esta actividad, tanta importancia como se le concede a sus aspectos técnicos, la adopción de la cultura de evaluación pudiese ser más efectiva. Los evaluadores tendrían referencias en los códigos de ética para tomar decisiones fundamentadas y estarían preparados para enfrentar las adversidades y amenazas que frecuentemente ponen en riesgo tanto a los procesos de evaluación como a los involucrados en ellos.

Referencias Bibliográficas

- Books, Haws y Tirsiber (2003). Ethics in evaluation. Website created to supplement the expert panel presentation on Ethics in evaluation, November 3.
- Calderón, F. (ND) Plan Nacional de Desarrollo. (medio electrónico) Consultado el 4 de Enero del 2011. Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2004) Manual para la evaluación de programas académicos de licenciatura y posgrado (medio electrónico). Consultado el 4 de Enero del 2011. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/7097329/Ciees-Eval-Csa>
- Comité Mexicano de Acreditación Agronómica A.C. (2007) Código de ética. (medio electrónico). Consultado el 6 de Enero del 2011. Disponible en: http://www.comeaa.org/mapa_del_sitio.html
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) – Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica (SINECYT). Código de ética del Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica. (medio electrónico). Consultado el 6 de Enero del 2011. Disponible en: http://www.conacyt.gob.mx/registros/sinecyt/Documents/CODIGO_ETICA.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes. (CAESA) (ND) Código de ética (medio electrónico). Consultado el 6 de Enero del 2011. Disponible en: http://caesa-artes.org/CAESA_AC_Codigo_de_Etica.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) (ND) Código de Ética del COPAES. (medio electrónico). Consultado el 5 de Enero del 2011. Disponible en: http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/5_Codigo_etica.pdf
- House, E. R. (1993) Professional Evaluation: Social Impact and political consequences. Newbury Park: Sage Publications (pp. 163-166)
- Morris, Michael (1999). Research on Evaluation Ethics: What Have We Learned and Why Is It Important? ERIC New Directions for Evaluation, n82 p15-24 summer.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) e Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). (2000) La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. Ministerio de educación, cultura y deporte: Madrid
- Thompson, Andrew (1992). The ethics and politics of evaluation. En: Issues in educational research. Vol. 2, no. 1, p. 35-44
- UNESCO (ND) Garantía de calidad. (medio electrónico) Consultado el 3 de Enero del 2011. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/quality-assurance/>
- UNESCO (2008) Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC) (medio electrónico) Consultado el 3 de Enero del 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159197E.pdf>



Proceso socio afectivo y de aprendizaje en la infancia

María Monserrat Hernández Camacho
1º de la Lic. en Psicopedagogía
ULSA Benavente

La rama de la psicología que se encarga de medir los rasgos de personalidad y las capacidades mentales es conocida como psicometría.

La psicología aplicada

La psicología aplicada o profesional agrupa a las distintas vertientes de la psicología que tienen aplicación directa en la solución de problemas y optimización de procesos humanos con fines profesionales en cada área profesional. Muchos conocimientos de la psicología aplicada provie-

nen de la psicología básica, sin embargo cabe destacar que la aplicación profesional genera constantemente nuevo conocimiento de orden conceptual y/o procedimental que muchas veces alcanza independencia del conocimiento básico que le dio origen.

Personalidad

Estructura de carácter psicológico que hace referencia al conjunto de rasgos distintivos de un individuo. El experto de origen estadounidense Gordon Allport ha definido

a la noción de personalidad como aquella alineación dinámica de los sistemas psicofísicos que permite establecer un modo específico de actuar y de pensar.

En cuanto a las formas de pensar y de actuar, se muestra que la personalidad está compuesta por una vertiente interna (pensamiento) y otra de carácter externo (simbolizado en la conducta). (Gustavo Pittaluga, 1954:122)

Generalmente las definiciones dadas se clasifican dentro de tres tendencias:

- Considerar la personalidad como efecto exterior que una persona causa en los demás.
- Definirla por su esencia y estructura.
- Considerarla como algo operacional, por las operaciones que produce.

Temperamento

Combinación de actos de introversión y extroversión que se dan en una persona de manera única y que conforman su personalidad. Íntimamente relacionado con la psicología de cada individuo, el temperamento es adquirido genéticamente y es por esto que también se relaciona con todas las sensaciones, emociones y los sentimientos comprensibles a nivel físico y orgánico.

Si bien es un estado orgánico y neuro-psíquico constitucional, congénito, en virtud del cual el ser humano se manifiesta en sus actitudes y actividades espontáneas, o vivencias, con reacciones típicas frente a los estímulos del mundo exterior. (Gustavo Pittaluga, 1954:91)

Carácter

Conjunto de características personales establecidas mediante el aprendizaje e influencia del medio ambiente. Las reglas sociales y tradiciones culturales desempeñan un papel fundamental, hasta el extremo de que el carácter está marcado por los hábitos que se ajustan a las tradiciones, ética y costumbres de la sociedad en la que el individuo se ha desarrollado.

Si lo queremos ver de otra manera el carácter es el conjunto de las situaciones neuro-psíquicas, de las actitudes y actividades de la persona, que resultan de una progresiva adaptación del temperamento constitucional a las condiciones del ambiente natural, familiar, pedagógico y social que han modificado o son capaces de modificar las relaciones temperamentales espontáneas y les han dado una orientación definida en la conducta. (Gustavo Pittaluga, 1954:91)

Modelo de temperamento

Modelo de Thomas y Chess: “Las 9 dimensiones de temperamento”

Del estudio realizado por Thomas y Chess se extrajeron 3 tipos de niños:

- Niño fácil: Este niño establece rápidamente rutinas regulares en la infancia, es alegre y se adapta fácilmente a experiencias nuevas.
- Niño difícil: Tiene rutinas diarias irregulares, es lento para aceptar experiencias nuevas y tiende a reaccionar negativamente e intensamente.
- Niño ralentizado: Es inactivo, muestra reacciones leves o bajas ante los estímulos ambientales, es de ánimo negativo y se ajusta lentamente a experiencias nuevas. (Thomas y Chess, 1991:177)

Niñez temprana

Esta fase trae un aumento rápido en capacidades intelectuales, especialmente en la complejidad de la lengua. El desarrollo social ocurre como el niño aprende vivir dentro de la familia. Las rabietas del genio continúan, pero disminuyen y deben desaparecer antes de que el niño comience la escuela. En esta edad, el niño tiene mucha curiosidad sobre el ambiente y puede hacer una gran cantidad de preguntas.

En los niños envejecidos 2-5, la vida de la fantasía es rica y viva. Puede formar un sustituto temporal para el del mundo real, permitiendo desea ser satisfecha sin importar realidad.

El niño comienza a aprender sobre su propia identidad. El juego y la exploración sexuales son comunes en esta etapa.

PRUEBAS (Informe psicopedagógico)

- Test ABC

En base a la prueba aplicada se mostró un buen desempeño en la resolución del test. Obtuvo una puntuación de 20 puntos, lo cual nos arroja en base a los niveles de capacidad del ABC, que el individuo muestra madurez superior, lo cual significa que aprenderá a leer y escribir en un semestre lectivo.

- Test del dibujo de la figura humana de Goodenough-Harris

En base a los datos obtenidos de sus dibujos nos dio en los puntos a calificar obtuvo 55 puntos en la figura masculina la cual en base al Baremo de plata nos coloca al individuo quien sobrepasa los 13 años. En el caso de la figura humana femenina nos damos cuenta que baja 5 puntos pero el equivalente en el Baremo de plata nos arroja que igualmente sobrepasa los 13 años.

- Test la figura humana de Karen Machover

En base al instructivo para calificar encontramos los siguientes rasgos característicos dentro de las figuras realizadas por el individuo: presión normal, equilibrado, adaptado, elaborador, constante y armonioso. Cuenta con una buena orientación de la persona, tiene un comportamiento positivo, avanza hacia el futuro, tiene necesidad de crecer.

En cuestión a las posturas, se muestran de pie, lo cual indica un mecanismo de defensa, necesidad de mostrarse, de ser reconocido y de ser tomado en cuenta. Cabe mencionar los pies descalzos, esto nos indica que tiene deseos de seguir siendo infantil.

- Test del árbol

La figura del árbol presenta raíces lo cual indica que es conservador, dependiente y se muestra atado a la tradición. La base del tronco cuenta con amplitud a la derecha lo cual indica temor a la autoridad, desconfianza, prudencia, resistencia contra el tú, tal vez despecho, obstinación, oposición.

En cuestión al trazo es delgada, ininterrumpida lo que nos muestra a un individuo sano y seguro. Así, también el árbol cuenta con una copa esférica lo cual nos indica una tendencia a lo fantástico, convencionalismo, vive con ilusiones; la copa es de líneas enmarañadas, nos habla de productividad, máxima movilidad psíquica, seguridad de instintos. Las ramas cuentan con coordinación lo cual es propicia, claridad, alegría; cabe mencionar las formas añadidas, agregadas, redondas que muestran desventura, blandura, movilidad, flexibilidad.

La acentuación mostrada es del lado izquierdo, lo cual nos muestra un individuo introvertido, concentrado, con carácter tranquilo, profundo, reservado.

- Test matrices progresivas de Raven

Este test mostró un gran desempeño visual, ya que su

puntaje fue de 21 puntos en un tiempo de 7 a 10 min, la tabla de diagnóstico de capacidad nos arrojó una capacidad superior, en cuestión a los 95 percentiles.

- Test del dibujo de la familia

Es un test proyectivo, el cual en base al dibujo nos damos cuenta que tiene un concepto claro de lo que es la familia, dentro del plano nos indica que el individuo tiene aspiraciones al futuro, ya que muestra su dibujo una mayor concentración en la parte derecha de lado superior. Los padres se muestran con autoridad superior, pero en esta ocasión, él le brinda el lugar con mayor autoridad a la madre. Los hermanos se encuentran a los lados de él, lo cual nos indica que es protector, esta simétrico a la madre lo cual indica que tiene más relación con esta. Se da su lugar y le da el lugar correspondiente a cada uno.

Referencias Bibliográficas

- W. Santrock, John, "Infancia: psicología del desarrollo", Mc Graw Hill, Séptima edición, 2003.
- J. Tortora, Gerardo, "Principios de anatomía y fisiología", 3ra. Edición, Harla, 1817, México, pp. 1035
- J. Arjona Tejero, Francisco, "Salud y vida", Ed. Larousse, 2003, España, pp.226
- Baquero, Ofelia, "Gran enciclopedia Ecisa: psicología", Ediciones culturales internacionales, 2001, Colombia, Editorial: Norma, pp.248
- Acevedo, Sylvia, "Gran enciclopedia Ecisa: anatomía", Ediciones culturales internacionales, 2001, España, Editorial: Norma, pp.232
- Lexus editores, "Enciclopedia autodidactica: psicología", España, 2001, Tomo VII, pp.298
- Pittaluga, Gustavo, "Temperamento, carácter y personalidad", México, 1954, Fondo de cultura económica, pp.150
- Caballero Leal, Laura Patricia, "La pandilla del conocimiento", Colombia, 2006, Ed. Emán, pp. 80
- Anastasi Anne, "Tests psicológicos", Prentice Hall, México, 1998, pp. 744
- Martínez Arias, Rosario, "Psicometria: teoría de los test psicológicos y educativos", España, Síntesis, 1996, pp.815
- Izquierdo Martínez, Ángel, Revista complutense de educación, ISSN 1130-2496, Vol. 13, N°2, 2002, Pág. 617-644 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72712403>, <http://www.definicionabc.com/social/test-psicologico.php>



El nombre propio el tesoro del saber, conocer y aprender para favorecer la lectoescritura en el preescolar

Alma Delia Vázquez Gutiérrez

almis_del_27@hotmail.com

Asesora: Maestra María del Rosario García Luna
Universidad La Salle Benavente

Introducción

En la presente investigación se hará una recopilación del proceso de acercamiento a la lectoescritura centrado en los alumnos de 2° B del Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec turno matutino, esto debido a la impor-

tancia de que los pequeños se encuentren inmersos en la lectura y la escritura, esta habilidad los llevará a obtener las principales herramientas en la obtención de nuevos saberes, para lograrlo se debe motivar a los niños en la realización de algunas actividades que sean divertidas y

atractivas, involucrándolos de esta manera en el mundo de las letras.

El acercamiento y conocimiento de la lectoescritura en educación preescolar se favorecerá a través de las oportunidades que se les da a los niños para explorar y conocer los diversos portadores de textos que se utilizan en la vida cotidiana y en la escuela, así como el participar en situaciones en que la escritura se utiliza en diversos contextos sociales, a través de escritos e ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo para los alumnos.

Palabras clave: Lectoescritura, el nombre propio, portadores de textos.

Situación problemática

Cuando los alumnos no están inmersos en el mundo de la lectoescritura se enfrentan con algunas dificultades en su aprendizaje al ser esta una de las principales herramientas de adquisición de conocimientos.

Línea temática

Experiencias de trabajo. Se pretende analizar las evidencias producidas en el aula que se irán dando a través de la observación del trabajo continuo con los alumnos, la interacción con los niños permitirá tener herramientas que arrojen cuáles han sido los cambios que ira teniendo el grupo y saber si las herramientas que han sido empleadas funcionan de manera adecuada, además permitirá saber si los métodos empleados necesitan alguna modificación.

Justificación

La investigación busca favorecer la familiarización con el lenguaje escrito, mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos, actos de lectura y escritura; mayores oportunidades tendrán de aprender.

Se pretende la realización de actividades con las cuales los alumnos favorezcan día con día y en interacción con sus compañeros la adquisición natural de la lectoescritura a través de la observación, la elaboración de hipótesis e inferencias, poniendo en juego todas sus capacidades cognitivas.

En el trabajo docente esta propuesta ayudará a tener las herramientas necesarias para que en base a las necesidades, las características que presenten los alumnos

se pueda desarrollar en ellos el acercamiento a la lectoescritura, como una estrategia que les permita ampliar sus habilidades cognitivas dentro de una sociedad en donde este es uno de los procesos más importantes del aprendizaje, un conocimiento que utilizarán a lo largo de su vida.

Supuesto y categorías de análisis

Al utilizar el nombre propio como herramienta de acercamiento a la lectoescritura en los alumnos de 2° B del CENHCH se favorece el aspecto de lenguaje escrito.

Categoría 1: El nombre propio como herramienta de acercamiento a la escritura.

Las actividades con el nombre propio son una propuesta que amplía el panorama del niño sobre el conocimiento de la escritura y que además lo hace de manera vivencial al saber que es algo que le pertenece, se busca que el pequeño escriba con una función y una finalidad específica, guiándose de el nombre propio hasta llegar al trabajo con textos, haciendo que cada una de las propuestas tenga un valor significativo, para ello es necesaria la existencia y disponibilidad de distintos tipos de textos en el aula, contando con un ambiente alfabetizador, creando situaciones en las que puedan utilizar la gran diversidad de portadores de textos.

Categoría 2: Favorece el aspecto de lenguaje escrito.

Las actividades de acercamiento a lectoescritura traerán consigo el favorecimiento en el aspecto de lenguaje escrito, con el fin de que los alumnos puedan llevar a cabo actividades que los apoyen en su desarrollo integral, realizando propuestas interesantes en donde se vallan apropiando de manera natural y espontánea del conocimiento, en este proceso es verdaderamente importante que observen, hagan hipótesis, desarrollen capacidades que constituyan el fundamento y mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura, en donde continuamente y a través de un proceso los alumnos incrementen su capacidad para producir e interpretar textos.

Cuadro de concentración

En base a este cuadro se establecen los instrumentos que ayudaran a desarrollar los objetivos esperados en los alumnos.

Preguntas para identificar aspectos centrales a analizar	Recolectar información sobre	Con los siguientes recursos
¿Cuáles son las características que presentan los alumnos de 2 “B” del CEN-HCH?	las características que presentan los alumnos de 2 “B”	Diario de la educadora.
¿Cuáles son las etapas de la lectoescritura en las que se encuentran los alumnos de 2 “B”?	Las etapas de la lectoescritura en las que se encuentran los alumnos de 2 “B”.	Diario de la educadora. Libreta de trabajo
¿Cómo es la participación de los alumnos de 2 “B” en las actividades de acercamiento a la lectoescritura?	La participación que tienen los alumnos en las actividades propuestas.	Diario de la educadora Plan de trabajo Fotografías Grabaciones
¿Qué reacciones manifiestan los alumnos durante las actividades que se realizan para favorecer su acercamiento a la lectoescritura?	Como son las reacciones que muestran los alumnos al realizar las situaciones didácticas.	Diario de trabajo Fotografías
¿Qué logros y qué dificultades presentaron los niños para el desarrollo de la lectoescritura?	Los logros y dificultades que presentaron los pequeños de 2 “B” El favorecimiento a la lectoescritura en los alumnos de 2 “B”.	Diario de la educadora. Fotografías Lista de cotejo Libreta de trabajo
¿Qué tanto favorecieron las actividades de lenguaje escrito para el acercamiento a la lectoescritura en los alumnos de 2 “B”?		Lista de cotejo Diario de la educadora Plan de trabajo

La propuesta

Desde el comienzo del trabajo con los alumnos fue de gran importancia la observación, de esta manera se pudieron detectar cuáles eran las estrategias que podrían ayudar a que los pequeños adquirieran el aprendizaje de la lectoescritura, pero que además lo pudieran hacer vivencial y llevarlo a la práctica.

Se fueron creando diversas actividades en base a sus características y necesidades, en las que el alumno trabajara con un ambiente alfabetizador que lo dotara de conocimientos, las principales actividades fueron las del nombre propio y el trabajo con textos.

La escritura del nombre propio y el de sus compañeros es una pieza clave para iniciar la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura convencional, con las letras que conforman su nombre, comienzan a

tener información suficiente para la comprensión de palabras y pequeños textos, además de que su nombre es una de las palabras con mayor sentido para el alumno, al ser algo que le pertenece y que lo identifica.

El trabajo con textos es una de las herramientas más importantes para la adquisición de la lectoescritura, en preescolar se puede trabajar con cualquier texto aunque es más favorable si se hace con los que son de interés para los alumnos, los cuentos, las recetas, los diccionarios, logotipos, anuncios, periódicos, todas estas herramientas son de utilidad.

Posteriormente a través de estos trabajos el niño comprende la función y la importancia de la lectura y la escritura utilizándola en las diversas actividades que realiza tanto dentro como fuera del jardín, llegando así a la construcción de pequeños textos.

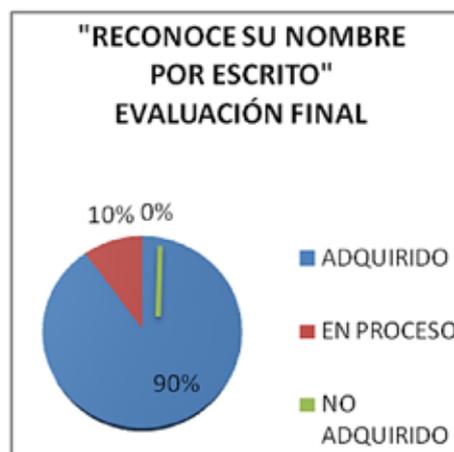
Conclusión

El lenguaje escrito influyó de manera positiva en la adquisición de conocimientos y aprendizajes de los pequeños, gracias al acercamiento que tuvieron los niños con el lenguaje escrito, lograron desarrollar sus habilidades; esto trajo consigo grandes beneficios no solo para ellos, también para la maestra pues la mayoría de las actividades planeadas fueron concluidas satisfactoriamente gracias a este aprendizaje, además de que se volvieron más participativos, aumentaron su vocabulario y el reconocimiento de sus pertenencias fue un aspecto que se logró desarrollar por completo.

Los pequeños adquirieron este conocimiento a través de la práctica, la observación y oportunidades que tuvieron para trabajar con actividades de acercamiento a la lectoescritura, en donde día con día a través de un proceso gradual su conocimiento se reestructuraba y enriquecía, todo en base a sus vivencias más aun al ser significativas, del gusto y agrado de los alumnos.

Resultados

Se puede observar cómo en esta comparación de gráficas es que se ha ido avanzando en cuanto a los aprendizajes que los alumnos han ido adquiriendo a través de el trabajo diario en el reconocimiento de su nombre, en las gráficas finales se muestra una comparación de logros obtenidos en base a la propuesta, se puede observar como en la primer gráfica el mayor porcentaje es de los alumnos que aún no identificaban su nombre y en la segunda gráfica los -porcentajes cambiaron drástica y satisfactoriamente puesto que el 90% que es el porcentaje más alto corresponde a los niños que ya adquirieron dicho aprendizaje.



Referencias Bibliográficas

- Brule H. (1975). Los niños de 2 a 4 años en el parvulario Editorial Fontanela, Barcelona. Chico, P. (1998). Ideario Pedagógico y Catequístico de San Juan Bautista de la Salle, Ediciones SPX, Madrid. Conafe. (1988), Como aprendemos a leer y escribir, Regia de los Ángeles México. Ferreiro, E. (1997). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo Veintiuno Editores. Secretaria de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar (PEP), SEP, México. Secretaria de Educación Pública. (2011). Programa de Estudio 2011 Guía Para la Educadora, SEP. México D, F. SEP (1999) Antología y Desarrollo del Lenguaje I. Garton, Alison y Chris Pratt. Interacción social y desarrollo del lenguaje en Aprendizaje y proceso de Alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Ministerio de educación y Ciencias Paidós, Barcelona, (1999) Antología y Desarrollo del Lenguaje II. Barzone de Manrique, Ana María. En el Camino Hacia la Escritura y la lectura en María Teresa González Cuberes (comp), Articulación entre el Jardín y la EGB. (Aportes a la Educación Inicial), Buenos Aires Metodos -Lecto-Escritura, Educar es dar sentido a la vida dignificándola, recuperado el día 13 de Abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/12930815/>



Reconocen la escritura de su nombre



Moldea su nombre en plastilina



Calca su nombre en el pizarrón mágico



Escribe su nombre para reconocer sus trabajos



Forma su nombre con letras móviles



Elaboración de recetas



La expresión teatral como estrategia para lograr una adecuada comunicación mejorando la expresión oral en el grupo

Margarita Lizbeth Saavedra López
Licenciatura en Educación Preescolar
Asesora: Mtra. María del Rosario García Luna
ULSA Benavente

Abstract

El presente documento recepcional es una recopilación de las experiencias obtenidas en el Jardín de niños Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, Turno Vespertino, grupo 3° "B", durante la práctica docente intensiva y de servicio social, lo titulo: La expresión teatral

como estrategia para lograr una adecuada comunicación mejorando la expresión oral en el grupo.

Después de haber analizado al grupo se determina trabajar con el problema de la falta de expresión oral a través de la línea temática experiencias de trabajo.

Está línea consiste en registrar las experiencias más

sobresalientes durante las prácticas docentes en un grupo de niños preescolares y en experiencias que hayan sido de especial interés para el estudiante en su práctica, para llevar a cabo dicha línea se puede seleccionar y someter a prueba: una estrategia básica, una modalidad de trabajo o una secuencia de actividades para desarrollar alguna de las competencias básicas de los niños, comunicativas, cognitivas, de relación, social o motrices.

El trabajo en esta línea demanda poner en juego todas las habilidades, conocimientos, creatividad, imaginación e iniciativa que ha adquirido durante los años anteriores.

Este trabajo estará sustentado en evidencias producidas en el aula, ello permitirá al estudiante indagar no sólo si la forma de trabajo funciona o no, sino los procesos que siguen los niños al trabajar, lo que aprenden y las dificultades que enfrentan; esos logros servirán para analizar los propios de las competencias profesionales.

Palabras claves: Expresión teatral, Expresión oral, adecuada comunicación, evaluación.

El tema elegido para el documento recepcional es la falta de la expresión oral porque se considera que es un problema que hay que solucionar y afecta el desarrollo de los niños en su aprendizaje y adecuada comunicación.

La expresión oral es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, es decir, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa. Sirve como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos a él.

Se utilizó la expresión teatral como media para resolver la expresión oral y poca comunicación en el grupo 3° "B" del Centro Escolar Jardín de Niños Presidente Gustavo Díaz Ordaz, turno vespertino, con una población de 40 alumnos, 22 niños y 18 niñas.

Supuesto

Al trabajar la expresión teatral con los niños del 3° "B" del jardín de niños Presidente Gustavo Díaz Ordaz se logra una adecuada comunicación con sus compañeros mejorando la expresión oral.

Categoría de análisis

Categoría uno expresión teatral

Categoría dos expresión oral, adecuada comunicación.

Definición de categorías

C1 expresión teatral: Es la acción de comunicar sensaciones, emociones, vivencias o simplemente la representación de alguna obra, utilizando recursos físicos, el cuerpo, objetos, escenografías, vestuarios; el lenguaje oral, el gestual y el corporal, su finalidad consiste en que a través del juego dramático el niño integre sus pensamientos con sus emociones y desarrolle su expresión oral.

C2 expresión oral, adecuada comunicación: El lenguaje se usa para utilizarlo, aplicarlo, compartir y recibir información en cualquier actividad que implique poner en juego el habla, a su vez ayuda a expresar sentimientos y deseos, se desarrolla la creatividad, la imaginación y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros, al lograr expresarse oralmente se logra una adecuada comunicación, se utiliza y aplica en el lugar y momento oportuno, existe un entendimiento entre el emisor; receptor y la información es clara, adecuada y concisa.



CUADRO DE CONCENTRACIÓN

Preguntas para identificar aspectos centrales a analizar	Recolectar información sobre.	Con los siguientes recursos:
¿Cómo es el habla de los alumnos de “3° B” dentro del preescolar?	Los diálogos que sostienen los niños con sus compañeros.	-Observación, diario.
¿Cómo afecta la falta de expresión oral de los niños en el aprendizaje significativo?	Cómo realizan y qué se les dificulta al realizar las actividades de expresión oral.	-Listas de control, fotografías.
¿Cuáles fueron las actividades que se realizaron para mejorar la expresión oral de los preescolares?	Actividades que se realizaron para mejorar la expresión oral.	-Fotografías y videos.
¿Cuál fue la reacción de los niños durante la implementación de las actividades propuestas para mejorar la expresión oral?	Cuáles fueron las actitudes en las actividades de mayor interés de los niños.	-Diario, fotografías.
¿Cuáles fueron las mejoras en la expresión oral de los niños al implementar las actividades de dramatización?	Mejoras que presentaron los niños en su expresión oral.	-Observación, grabaciones de audio, fotografías, entrevista a los padres.
¿Qué dificultades se enfrentaron y cómo se resolvieron durante el proceso de la implementación de actividades para favorecer su expresión oral?	Dificultades presentadas y estrategias o actividades que ayudaron a resolverlas.	-Diario, observación, planeaciones.

Para poder llevar a cabo esta investigación se utilizó la propuesta “La dramatización como ejercicio de la expresión oral” que favorecerá dicha expresión obteniendo una buena comunicación con sus compañeros a través de la dramatización.

Los niños reaccionaron positivamente ante la propuesta presentada, debido a que fueron actividades innovadoras para ellos y de su interés, se presentaron dificultades como la inasistencia de algunos pequeños al preescolar, debido a diferentes causas como enfermedades, llegaban tarde y ya no se les permitía la entrada, la timidez, falta de apoyo de los padres y la vinculación de las actividades, campos formativos y temas de la educadora con la propuesta aplicada, se hicieron adecuaciones las planeaciones y a su vez se implementaban activida-

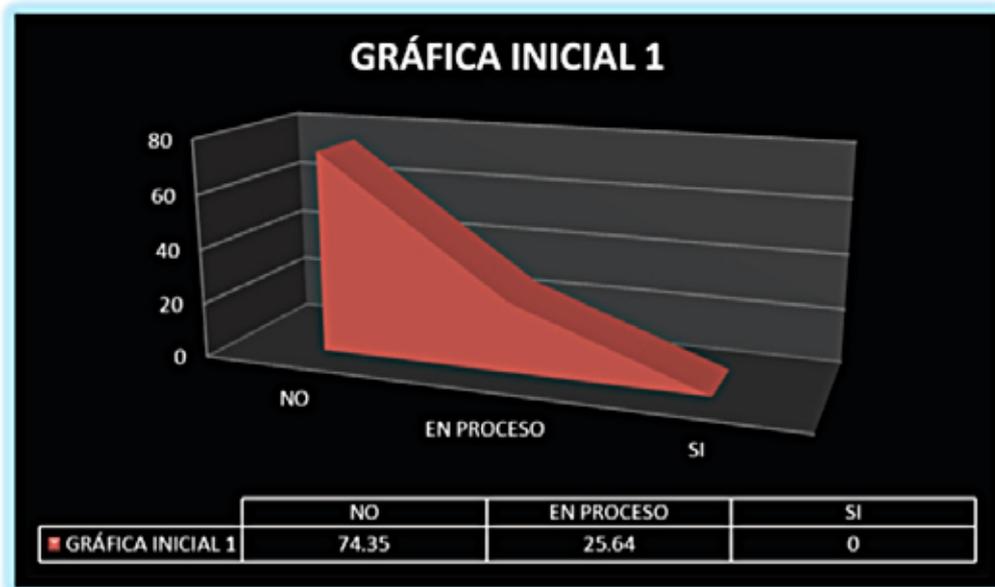
des que favorecerán y ayudarán al pleno desarrollo de los pequeños.

Para poder llevar a cabo la propuesta sobre la dramatización y así mejorar la adecuada comunicación en el grupo, se utilizó como estrategia básica el ejercicio de la expresión oral que consiste en darle al niño un apoyo y expandir su léxico, así como otorgarle la seguridad de dirigirse verbalmente en cualquier situación. En ella era necesario propiciar la participación oral del niño, estimular sus comentarios, realizar preguntas abiertas, darle confianza y con dicha estrategia favorecer el diálogo y la expresión, las actividades que se llevaban a cabo consistían principalmente en poner en juego el lenguaje oral a través de participaciones, representaciones, narraciones e imitaciones.

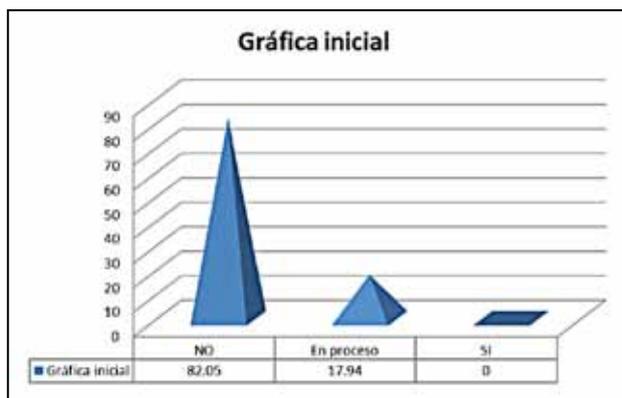
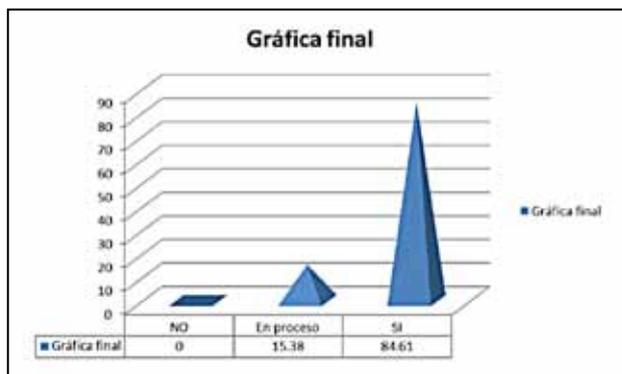
Para corroborar el proceso de aprendizaje de los alumnos del Jardín de niños Presidente Gustavo Díaz Ordaz 3° "B" Turno vespertino se analizarán las siguientes gráficas.

Al iniciar el curso se puede observar que el 74.35% de los alumnos no tenían una adecuada comunicación

con sus compañeros y el 25.64% estaba en proceso y el 0% de los alumnos no cumplían con esta habilidad, pero al poner en práctica la propuesta de la dramatización como ejercicio de la expresión oral mejoró el porcentaje de los alumnos, obteniendo como resultados que el 15.38% estuviera en proceso y el 84.61 si cumpliera.



Al inicio del curso se puede notar que el 82.05% de los alumnos no tenían una expresión oral; el 17.94% estaba en proceso y el 0% de los alumnos si cumplían con esta habilidad, pero al poner en práctica la propuesta la dramatización como ejercicio de la expresión oral optimizó el porcentaje de los alumnos, obteniendo como resultados que el 15.38% estuviera en proceso y el 84.61% si cumpliera.



Conclusiones:

En conclusión puedo decir que la expresión oral es un factor muy importante para el desarrollo integral del niño, debido a que le sirve para comunicarse, entenderse, expresar lo que quiere y siente en cualquier momento, esto permite al niño que obtenga aprendizajes que le sirvan para relacionarse con las personas que lo rodean.

El lenguaje es una actividad comunicativa y reflexiva, al mismo tiempo es la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y al conocimiento de otras, para interactuar en sociedad y en el más amplio sentido para aprender.

Para las futuras educadoras propongo utilizar la expresión teatral como estrategia para desarrollar en los niños la expresión oral y todo lo que implique poner en

juego su lenguaje, evitando la inhibición, los niños a través de la interpretación y representación de obras teatrales, cuentos, historias, anécdotas, poesías, poemas y juegos libres que impliquen ponerse en el lugar de otros personajes, para así desarrollar su habla, gesticulación, ademanes, léxico, seguridad, autonomía, dar secuencia para obtener un conocimiento y desarrollar los demás campos formativos; el conocimiento comienza con el entendimiento.

Referencias Bibliográficas

- Gordon H. B. y Ernest R. H. (1995) Teorías del aprendizaje, México, Trillas
- Hengemüle E. fsc (2003), La Salle lectura de unas lecturas, Colombia, RELAL
- Meece J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadoras, México, Lazlo Moussong
- Secretaria de Educación Pública (2004) Programa de educación preescolar, México D.F.
- SEP (1999) Antología de Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II. Gleason. El lenguaje y la socialización.
- SEP (1999) Antología de Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II. Vygotsky. Los procesos de socialización: unas teorías
- SEP (1999) Antología de Entorno Familiar y social I. B.F Skinner. Teorías conductuales.
- SEP (1999) Antología de Entorno social y familiar. Meece Judith. Teoría sociocultural
- SEP (1999) Antología de Observación y práctica docente I. Dean Joan. Los niños.
- SEP (1999) Antología de Taller de diseño de actividades II. Curtis Audrey. La evaluación, un medio para conocer a los niños y reconocer a la diversidad del grupo.
- SEP (1999) Antología de Taller de diseño de actividades II. Tonucci Francesco. Dar la palabra a los niños.
- Fuentes electrónicas
- Pilar Sánchez Santamarta (1998) Dramatización y teatro infantil, recuperado el día 26 de Enero del 2012 http://html.rincondelvago.com/dramatizacion-y-teatro-infantil_pilar-sanchez-santamarta.html



Viaje a latinoamérica: taller de cuentos para fomentar la lectura

Ana Laura Medina Zabaleta
LES en Español

Antecedentes: la lectura es una actividad enriquecedora por el simple hecho que nos traslada a otros mundos, conoces otras culturas, etc. En la actualidad, dicha actividad es poco valorada por los adolescentes de secundaria, puesto que se ven envueltos en las comodidades y distracciones que las tecnologías nos ofrece. Esto es lo que les sucedió a los alumnos del 1º año grupo “B” de la escuela secundaria Federal N° 4 “Narciso Mendoza”. Además de que no leían, tenían resultados bajos en otras asignaturas, debido a que en todas las áreas existe una transversalidad con la lectura, es a través de los diferentes tipos de textos en los que encontramos información; y esa información es procesada, sin embargo esta acción se ve truncada si no se tienen las habilidades necesarias para extraer, interpretar y criticar la información.

Por lo tanto, es necesario implementar un proyecto en el que se fomente el hábito de la lectura y, así desarrollar las prácticas de lenguaje que son esenciales para interactuar con la sociedad. El lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales. El maestro de español, debe realizar actividades novedosas para que los escolares gocen y se diviertan leyendo dentro de un espacio dedicado a la lectura, siempre y cuando se utilicen textos cortos para acercarlos al maravilloso mundo de la literatura, y a la vez, que esta tarea no se vea como una obligación.

Objetivos:

- Indagar si a través de la lectura de cuentos latinoamericanos se logra fomentar la comprensión lectora.
- Valorar la lectura a través de espacios dedicados a leer cuentos latinoamericanos.
- Evaluar la comprensión lectora, realizando comentarios y aportaciones de los cuentos.
- Analizar la fluidez, el volumen y la entonación con la lectura en voz alta.
- Observar los elementos de los cuentos a través del análisis.
- Determinar las partes del cuento elaborando la reconstrucción de un argumento.

Metodología:

La realización de este proyecto, se basó en las observaciones y experiencias que se obtuvieron con ayuda de ejercicios y actividades enfocados a la lectura y posteriormente se les cuestionaba sobre el escrito (textos literarios: mitos y leyendas). Los adolescentes leían y al cuestionarlos sobre el texto, sus respuestas no eran coherentes, algunos recordaban muy poco sobre las acciones de los personajes etc. Por lo tanto diseñé un proyecto en el que se motiva al alumno a leer y a desarrollar habilidades de comprensión, a través de cuentos latinoamericanos. Los instrumentos de evaluación con los que se observan los avances son: rúbrica, encuestas y portafolio de evidencias.

Fue un proyecto que recopila nueve cuentos de diferentes países (México, Argentina, Colombia, Cuba, y Uruguay) de los autores: Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, José Emilio Pacheco, Julio Cortázar, Alejo Carpentier y Mario Benedetti. Y que son leídos en un periodo de 23° sesiones. Antes de iniciar la lectura de cada una de las obras, los estudiantes investigan y comentan la biografía del autor, para que conozcan algunas circunstancias y aspectos que se ven reflejados en sus escritos. Posteriormente leen el cuento y se realiza el análisis, es decir identifican a los personajes y sus acciones, las partes del argumento, los elementos ficticios y reales, datos centrales (qué, quién, cómo y dónde), interpretación de la información, temática, anotaciones personales, etc. Así se desarrollan y mejoran las funciones de la lectura que cada escolar debe encontrar en ella:

- Función cognoscitiva
- Función socioemocional
- Función instrumental

- Función de socialización
- Función de estímulo a la creatividad y a la imaginación

Además de que la maestra interviene en el proceso: “Ayuda a comprender” y “Enseñar a comprender”.

Para que se alcancen los objetivos, es preciso realizar el taller con dinámicas, puesto que es un espacio en el que se interactúa con el grupo. Así los educandos, se adentran a la literatura y al mismo tiempo se divierten.

Resultados:

Se obtuvieron resultados satisfactorios, puesto que se logró fomentar y valorar la lectura con ayuda de los cuentos latinoamericanos; se mejoraron las habilidades lectoras, ahora realizan comentarios concretos, localizan datos y recuperan ideas principales, las interpretaciones y anotaciones están mejor argumentadas.

Conclusiones:

Para acercar al alumno a la literatura, fue necesario leer este tipo de obras. Fue fructífero porque conoció a los autores más importantes de Latinoamérica y al mismo tiempo las culturas que lo rodean a través de los cuentos. Debido a las características que tienen estos relatos, se pudo mejorar la comprensión lectora.

Se valoró la lectura con ayuda del taller debido a la interacción que hubo con el grupo y los cuentos latinoamericanos.

Se desarrollaron habilidades lectoras realizando los ejercicios de análisis, comentarios, aportaciones de cada cuento. Así, se corregían y se fortalecían las competencias con apoyo de la maestra.



Aula virtual de redacción

Ismerai Contreras Flores

mery_luz44@hotmail.com

Lic. en Educación Secundaria con Especialidad en Español

Asesora: Mtra. Ma. Teresa Landa Carvallo

Universidad La Salle Benavente

Resumen del trabajo:

El trabajo se basa en la elaboración de un software como una recurso en la asignatura de español, para que los alumnos redacten adecuadamente ensayos y mejoren en aspectos como; comprensión lectora, redacción adecuada de textos, manejo idóneo de la ortografía, expresión oral a través de la argumentación y el manejo de la tecnología para expandir su conocimiento y así desarrollar en ellos competencias solio-lingüísticas efectivas, utilizando un ambiente diferente, con el apoyo de recursos tecnológicos como; el cañón, la computadora, la internet, que son apoyos para incrementar el interés en el alumno y el mejoramiento de aspectos educativos, sociales y tecnológicos. Con el software EVES (Educación Virtual Español Secundarias) demuestro que el aprendizaje es interactivo ya que contiene aportaciones para que el alumno se sienta atraído a la escritura. Dentro del software hay ejercicios, videos, enlaces, sección de redac-

ción, juego, diapositivas, lecturas esto con el objetivo de facilitar y desarrollar sus conocimientos y habilidades.

Palabras clave:

- Software.
- Habilidades comunicativas.
- Recursos tecnológicos.
- Producción de textos.
- Estrategia educativa.
- Ambientes de aprendizaje.

Justificación:

La razón de esta propuesta es generada por el análisis previo del aula de primer grado grupo “B” del turno matutino, en la Escuela Secundaria General “Valentín Gómez Farías”. Los alumnos necesitan redactar adecuadamente cualquier texto que se deba ocupar en la vida cotidiana; para mejorar la redacción se trabajará a través

de la creación y composición de ensayos. Pretendo que el aula virtual de redacción sea una herramienta para enfrentar y responder a los problemas que presentan los alumnos al aprender las técnicas adecuadas para la redacción y las características de la misma, esta va a solucionar varios de los errores comunes que se presentan en el momento de escribir, como:

- La cohesión textual.
- Coherencia.
- Ortografía.
- Identificación de ideas principales e ideas secundarias.
- También sirve para poder desarrollar habilidades y reflejarlo en su desempeño.

Van a aprender cómo corregir los errores mencionados previamente con diferentes actividades en la computadora que van a ser fáciles de recordar y aplicar a los textos que ellos mismos realicen, así mismo todas las dificultades que son constantes van a ser mejoradas en un gran porcentaje con esta propuesta, porque tiene varios ejemplos, videos, audios, ejercicios que exigen que el alumno practique constantemente y no se aburra en el proceso de las actividades. Al alumno le es de mucha utilidad la elaboración de ensayos a través del aula virtual de redacción, porque asimila las múltiples formas para elaborar un ensayo principalmente con estímulos visuales, auditivos, por ende motiva un resultado de cambio, en su percepción sobre la redacción, y con la práctica frecuente dar un resultado de aprendizaje; esta propuesta es una variable que influye sobre el aprendizaje y llega a la ejecución de ensayos para obtener un cambio relativamente permanente. La aplicación de este trabajo se realiza en el taller de computación de la escuela estudiada.

Selecciono el problema porque en la formación del alumno es necesaria la adecuada redacción, uno de los propósitos del español es que; los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Es preciso, que aprendan a utilizar el lenguaje escrito para organizar su pensamiento y así comunicarse convenientemente. La adecuada escritura es un instrumento indispensable en la educación y en la vida cotidiana del estudiante. Se ha seleccionado este problema porque quiero cambiar la perspectiva que tiene el educando. A través de la correcta redacción el pensamiento puede ser transformado, es necesario que el discente no vea a la escritura como una obligación sino una necesidad.

Es de suma importancia solucionar este problema porque la redacción es contundente y concisa la oración de un texto y no debe contener palabras innecesarias, ni en los párrafos oraciones superfluas, se debe redactar de forma clara, con palabras exactas y utilizar adecuadamente los múltiples signos de puntuación para comunicarse efectivamente.

Además que los educandos muestran una carencia en la escritura, debido a su falta de disposición. Este problema se ve afectado en otras áreas educativas como las matemáticas, ya que si no redacta adecuadamente las indicaciones no podrán resolver de manera rápida y adecuada los problemas; en la materia de inglés no podrá traducir textos convenientemente y tendrá mayor posibilidad de equivocarse al ordenar las palabras y sobre todo en la correcta ortografía; en la asignatura de ciencias se ve reflejada la carencia de la redacción cuando presente sus informes sobre experimentos; en geografía debe escribir correctamente los resúmenes e ideas básicas sobre los múltiples textos de dicha asignatura. Por estas razones la redacción correcta en cualquiera de las asignaturas de la escuela secundaria debe ser de manera entendible, concreta, para poder expresar las ideas y emociones que tiene, resolviendo la carencia de la inadecuada redacción podremos tener a un alumno eficiente, capaz de comprender y escribir un texto en cualquier circunstancia escolar y de la vida cotidiana y hacerle entender que la redacción de forma adecuada es una herramienta indispensable.

Planteamiento del problema:

El problema es:

- La inadecuada redacción en los alumnos del primer grado grupo “B”.

A través del trabajo docente se ha analizado y observado que a los alumnos del primer año grupo “B” se les complica redactar adecuadamente la opinión personal y cuando se les indica que escriban lo que ellos comprendieron.

Se delimita la situación en el área de español debido a la falta de coherencia y cohesión en la opinión redactada en clase, esto se determina por los múltiples instrumentos que se aplican desde el inicio del curso escolar (encuesta, examen de diagnóstico y texto producido en clase sobre opinión).

Objetivos de investigación:

- Avanzar en el uso de los diferentes apoyos tecnológicos: proyector y computadora.
- Valorar la expresión escrita para comunicarse efectiva y eficazmente.
- Analizarán el tema para identificar los elementos y pasos necesarios que se requerirán para llevar a cabo la elaboración de “un ensayo”.
- Enunciar las diferentes actividades reflexionando y argumentando para expresar sus opiniones.
- Determinar las estrategias versátiles que existen para la elaboración de un ensayo.

Metodología seguida en la investigación y línea temática:

La mejor aplicación en el estudio de caso de este trabajo, depende del método cualitativo, ya que muestra el problema de manera explícita que clasifica los datos sociales del investigador” (Hutt, 1990). Enfocándose en el área descriptiva ya que analiza y define conductas observables, características del individuo, utilizando múltiples muestras que se volverán cuantificables para lograr una mayor precisión en la medición de los caracteres. En este tipo de investigación es necesario buscar respuestas a preguntas descriptivas (qué es lo que observo).

Para desarrollar una investigación por medio del método cualitativo es necesario especificar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno con una medición de uno o más atributos y condiciones de un suceso, recopilando información a través de preguntas metodológicas que profundizan en la investigación buscando situaciones que atañen el proceso de aprendizaje en un grupo de investigación, el cual es; 1° “B” con la finalidad de percibir los datos que arroje la información para llegar a comprenderlos mejor, recolectando datos e información sobre ellos para poder resolver la situación, toda esta labor se hace en el área descriptiva. En la línea temática relacionada con experiencias que estudian el desarrollo del grupo de secundaria. Si es aplicada esta línea temática en el grupo se podrán mejorar los conocimientos, iniciativas e imaginaciones pedagógicas para desarrollar actividades congruentes con los procesos de la educación en secundaria. La elaboración de un trabajo de análisis de experiencias favorece al actual trabajo a buscar métodos de aprendizaje para el alumno, a determinar las características de la especialidad y a analizar los factores que favorecen o impiden el logro de los propósitos en la propuesta didáctica, estableciéndolo a través competencias didácticas propias.

Con la ayuda de los núcleos temáticos mi trabajo se analiza con mayor detalle sobre el contenido de español y pongo en juego los conocimientos, diseños y aplicaciones de actividades. Los núcleos temáticos son:

- Los adolescentes
- La competencia didáctica para enseñar español.
- La escuela y el contexto del que proceden los adolescentes.

A través de estos núcleos se pueden analizar cuál va acorde con la situación analizada y los propósitos que se adecuan a mi propuesta a través del análisis de experiencias, organización y recopilación de la información

Agradecimientos:

Agradezco el apoyo invaluable que me brindó la Escuela Secundaria Fed. N°6 “Valentín Gómez Farías” y sobre todo el director al facilitarme todos los recursos que brinda la Institución.

Conclusiones:

El objetivo principal fue logrado, los alumnos se comportaron en todas y cada una de las sesiones muy atentos e interesados a las actividades si el software no los hubiera motivado no hubiera sido posible la aplicación de esta propuesta pero en general todas las sesiones tuvieron éxito, a pesar de los inconvenientes se llevó a cabo la aplicación del software.

Referencias Bibliográficas

- Cohen, S. (1998). Redacción sin dolor “Aprenda a escribir con claridad y precisión”. México: PLANETA.
- Grinder, R. E. (1997). Adolescencia. México: Noriega.
- Guerra, G. y. (2009). Una educación basada en competencias (segunda ed.). México: aula nueva sm.
- Ostrovsky, G. (2006). Como construir competencias en los niños y desarrollar su talento : para padres y educadores. Buenos Aires: REYMO
- RUBIO, T. G., & GUERRA Y SÁNCHEZ, M. E. (2009). Una educación basada en competencias. México: Aula Nueva de SM.
- Soriano, R. R. (2002). El arte de hablar y escribir. Argentina: Plaza y valdes.
- Sternberg, R. J. (1997). Principios de estilo de pensamiento. Barcelona: Paidós.



A verde a como nos toca...

Martínez López Lizette
Ortiz Reyes Jazmín
Reygadas Luna Mariana
Sánchez Vivar Lupita
averdeacomonostoca@hotmail.com
Licenciatura en Psicopedagogía, 3er. Semestre
Coordinadora del proyecto:
Dra. Socorro González Macip
Universidad La Salle Benavente

Resumen

El presente taller “A verde a como nos toca...” fue realizado el día 17 de noviembre del 2011, con los alumnos de la preparatoria vespertina del Colegio Benavente. Una de las finalidades de este proyecto consistió en que las alumnas del tercer semestre de la licenciatura en psicopedagogía pudieran integrar la teoría con la práctica, tomando como materias eje; psicopedagogía ambiental y tecnología educativa, para así realizar dicho taller con la finalidad de lograr una sensibilización y por consiguiente una concienciación del impacto individual hacia el medio ambiente.

Abstrac

This workshop “A verde a como nos toca...” was released on November 17, 2011, with the students of the preparatory school evening Benavente. One of the aims of this project consisted of the students of the a third psychology master of the degree could integrate theory with practice, taking as raw axis environmental psychology and educational technology, to carry out this workshop with the purpose of awareness and therefore an awareness of the individual impact toward the middle atmosphere.

Palabras clave:

- Sensibilización
- Concienciación
- Impacto
- Huella ecológica

Introducción

Este proyecto se inicia haciendo la invitación a todos los estudiantes de la preparatoria vespertina del colegio Benavente para que participen activamente; para esto se pasó a las aulas de los estudiantes explicándoles las distintas actividades que se iban a realizar y la temática por abordar en el taller, también se colocaron distintos carteles con el nombre del proyecto “A ver de a como nos toca...” elaborados con papel reciclado.

Una de las actividades previas al taller consistió en que los alumnos respondieran el test de “La Huella ecológica”, para así comenzar a sensibilizarlos sobre el impacto que causan al medio ambiente, ellos respondieron de manera positiva al mostrar interés y disposición.



Marco Teórico

El taller “A Verde a como nos toca” se desarrolló, fundamentado en el proceso de la educación ambiental la cual tiene como objeto fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y aceptar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y medio biofísico (UICN, 1970), a partir de una perspectiva informal que se entiende como un proceso específico diseñado en función de explícitos objetivos no dirigido directamente a la división de grados propios pre establecidos (Trilla, 1993), con la finalidad de lograr una sensibilización, que consistió en centrar la atención de los alumnos en el impacto individual hacia el ecosistema. Ocupando como metodología la huella ecológica el cual es un cuestionario que consiste en calcular la cantidad de recursos que utilizamos en base a nuestro estilo de vida, esto nos da un panorama de cuántos planetas son necesarios para solventar dicho impacto. Para llegar a una concienciación, refiriéndose a que el alumno conozca el impacto de sus acciones en el medio ambiente para tomar la decisión de seguir realizándolas o no (RAE, 2006).

Por otra parte en el taller se trabajó con la “Regla de las tres R”, que consiste en reducir la cantidad de residuos y de materia prima, reciclar: clasificar todo aquello que se puede volver a utilizar para elaborar nuevos productos y reutilizar: emplear las cosas que todavía tienen vida útil dándoles otro uso. Esto con el objetivo de proporcionar una alternativa de cambio en su estilo de vida, para así disminuir el impacto de su consumo a nuestro planeta (Otero, Alberto R. 2001)

Para realizar dicho taller se utilizó la siguiente planeación:

Objetivo: Lograr la concienciación de los alumnos del bachillerato vespertino del colegio Benavente a través de la sensibilización del impacto personal que causan sus acciones hacia el planeta logrando, promoviendo de esta manera la educación ambiental.

Fecha: 17 de noviembre de 2011		Hora: 2:45 a 5:45 pm		Situación didáctica			
Actividades	Responsable de la actividad	Objetivo	Material	Tiempo	Uso de espacio	Forma de organizar el grupo	
1. Introducción "Huella ecológica"	Todas	Realizar una retroalimentación sobre el impacto personal que causamos al medio ambiente		20 min	Salón Motolinía	Se formaran ocho equipos, tres de estos estarán integrados por cinco participantes y cuatro equipos por cuatro participantes	
2. Obra	Mtro. Bruno Gómez Notario	Sensibilizar, el daño inconsciente al medio ambiente		40 min	Salón Motolinía		
3. Vídeos	Lizette	Los alumnos observarán, analizarán y compartirán lo que les haya impactado	Pantalla LCD, USB, Laptop. Video "La basura"	40 min Por equipo.	Salones de preparatoria vespertina		
5. Maratón	Todos			40 min			
a) Baño seco a escala	Jazmín	Que los alumnos valoren el uso del agua a través del diseño un baño ecológico con material reciclado.	*Cartel ¿sabías qué? *Botellas de plástico *Aserrín *Cartón	10 min.			
b) Collage "Pequeños detalles para cuidar el planeta"	Mariana	Los alumnos realizarán un collage acerca de los actos con los que pueden contribuir para cuidar el medio ambiente	Collage del mundo como está actualmente. *Hojas recicladas *Resistol *Tijeras *Revistas	10 min.			

Resultados obtenidos

Huella ecológica

La gráfica muestra los resultados obtenidos del cuestionario “huella ecológica” que se aplicó a los alumnos de la preparatoria vespertina del colegio Benavente, donde se aprecia la cantidad de planetas requeridos de acuerdo al impacto que se tiene por su estilo de vida.

Al concluir el taller se aplicó una escala tipo Likert y se obtuvieron los siguientes resultados:

1° El contenido del taller fue innovador

En la gráfica se aprecia la aceptación del contenido del taller en un alto porcentaje.

Las actividades del taller resultaron novedosas.

El nivel de aceptación de las actividades realizadas en el taller arrojó como resultado en que su mayoría estuvieron de acuerdo.

3° Las experiencias que el taller deja en tu formación escolar y humana son satisfactorias.

La gráfica representa alto porcentaje en el nivel de experiencias obtenidas en el taller.

4° El taller cubrió su objetivo señalado (la sensibilización ambiental).

La siguiente gráfica muestra que el taller cumplió su objetivo, puesto que se manifiesta un nivel de aceptación positivo.

5° Las actitudes de las expositoras fueron positivas.

En relación a las actitudes mostradas por las talleristas, la gráfica muestra que fueron percibidas por los alumnos de forma positiva.

Conclusión

A través del taller “A ver de a como nos toca”, logramos sensibilizarnos acerca del daño que causamos con nuestro estilo de vida al medio ambiente y a su vez nos hizo darnos cuenta de las consecuencias del mismo que vivimos actualmente. Por otra parte consideramos que los alumnos que participaron en el taller son conscientes

de la situación que vivimos en nuestro medio ambiente, pero no existe una educación ambiental dentro de la perspectiva formal y cultural que genere un cambio de actitudes hacia un estilo de vida sustentable.

Referencias Bibliográficas

- Castro, Ricardo (1998), Educación Ambiental. Psicología ambiental en: Aracones J.I y Amerigo. M., Editorial Pirámide, Madrid, España.
- Moreno, G. A.E. (2007) Talleres de activación ambiental, modelo educativo para generar Acciones pro-ambientales, caso Colegios Universitarios Tesis. Escuela de Ingeniería y Ciencias Departamento de Ciencias Químico y Biológicas. UDLAP.
- Otero, Alberto R. (2001), Medio Ambiente y Educación Ediciones Novedades Educativas. México.
- Huella Ecológica: http://www.wwf.org.mx/wwfmex/he_cuestionario.php
- Sesión de videos.
- Elaborando un collage con material reciclado.
- Explicación del baño seco.
- Base papel reciclado.
- Cierre del taller.

El juego como estrategia para adquirir los principios de conteo y favorecer la noción del número

Ivonne Hernández López
Lic. en Educación Preescolar

Los alumnos del segundo año grupo “C” del Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec, no tienen el conocimiento del número, en su mayoría, saben contar pero no entienden lo que es en sí el número, cuentan pero en ocasiones lo hacen por imitar a la mayoría de sus compañeros, o porque se les hace algo cotidiano, sin embargo no tienen bien estructurado qué es el número.

En la correspondencia uno a uno les falla contar los objetos de una colección, al igual que establecer la correspondencia entre el objeto y el número. En cuanto al Orden estable, después del número diez, no pueden relacionar el orden de las cantidades, en la serie. En el aspecto de la Cardinalidad, aún tienen problemas al relacionar el último número nombrado con el total de objetos. Y por último en la Irrelevancia del orden, tal vez por que aún están pequeños les cuesta mucho trabajo contar los objetos en desorden.

Los puntos clave de la investigación son los siguientes:

- Pensamiento Matemático
- Principios de conteo.
- Ubicación espacial.
- Estrategia del juego.
- Ayuda mutua entre los alumnos.

Los fundamentos del pensamiento Matemático están presentes en los niños desde edades muy tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

Es interesante realizar el trabajo de análisis y de investigación en el aspecto lógico - matemático, por medio



de éste se podrá en primer lugar saber por qué los niños tienen deficiencia al realizar actividades de conteo, también se considera que es uno de los aspectos principales a desarrollar en el niño de preescolar.

Los propósitos de investigación que se plantearon al principio fueron las siguientes: *Indagar acerca de la razón del por qué los alumnos del segundo año grupo “C” presentan problemas en campo de Pensamiento Matemático cómo la falta de noción del número. *Valorar, en base a las capacidades de los niños, qué actividades pueden llevarse a cabo para mejorar estas competencias. *Determinar si las actividades realizadas fueron las adecuadas en la aplicación de la problemática planteada anteriormente.

Para lo cual se llegó al planteamiento del problema. **¿De qué manera afecta la falta de noción del número de los alumnos del segundo año grupo “C” del Centro Escolar Niños Héroes Chapultepec, en el trabajo con los principios de conteo?**

En preescolar a los niños se les debe enseñar conceptos cómo: el conteo, la forma, el número y por último las relaciones espaciales. La acción de contar constituye para las personas el medio para desarrollar los conceptos

numéricos, es por eso la importancia de ésta actividad en el preescolar. Se puede decir que los componentes de conteo de las rutinas diarias ayudan a establecer el sentido del número.

Algunas autoras abordan el tema de pensamiento matemático infantil fueron Adriana González y Edith Weinstein, explicando que los niños del jardín puedan hacer uso del número como recurso, es necesario que la educadora plantee situaciones, que permitan construir las distintas funciones sobre éste.

Una estrategia importante para poder atacar la situación que se presenta en el grupo con el que se trabajó fue el juego siendo este un medio interesante por el cual se puede llegar al objetivo planteado:

Al trabajar con la propuesta del aprendizaje a través del juego con los niños de segundo año grupo “C”, se adquieren los principios de conteo favoreciendo la noción del número.

Se utilizaron procedimientos para evaluar el desenvolvimiento de los alumnos en la aplicación de la propuesta en primer lugar fue el observar a los menores en el manejo de los números. Otro aspecto fundamental en la evaluación fueron los productos o trabajos que los niños presentaban ante alguna actividad, trabajos que realizaban con ayuda o sin ayuda de la maestra, encontrando así resultados sobre las actividades que se aplicaron para resolver el problema que se estaba desarrollando.

El llevar listas de control de cada actividad aplicada fue sin duda una ayuda en la evaluación del dominio de las matemáticas en los niños, aquí se registraron los avances que cada alumno de manera individual iban teniendo, respecto a lo que se trabaja en el salón de clases.

Acercarse a los menores y hacer evaluaciones individuales es algo complejo, pero puede ser de gran ayuda, debido a que por medio de estas se pueden observar las mejorías, que el menor va obteniendo durante el desarrollo del ciclo, en muchas ocasiones no se pueden notar debido a que se tiene que atender a la diversidad de alumnos.

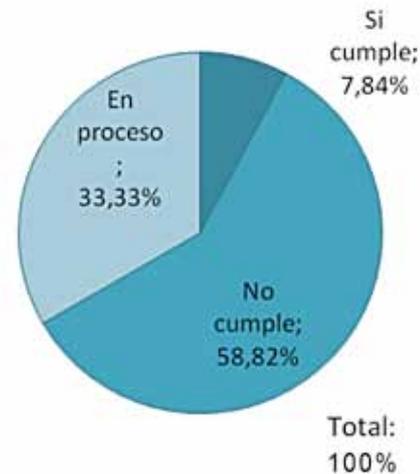
En los análisis de resultados se pueden observar y comparar los resultados que surgieron de las actividades que se llevaron a cabo con los alumnos de segundo año, tomando en cuenta el aspecto que se quería reforzar en ellos, que en este caso fue de pensamiento matemático, aquí se podrá notar si al aplicar la propuesta hubo alguna diferencia al inicio y al final de ésta.

Comparando los resultados derivados de las observaciones y de la aplicación de las actividades se llegó a

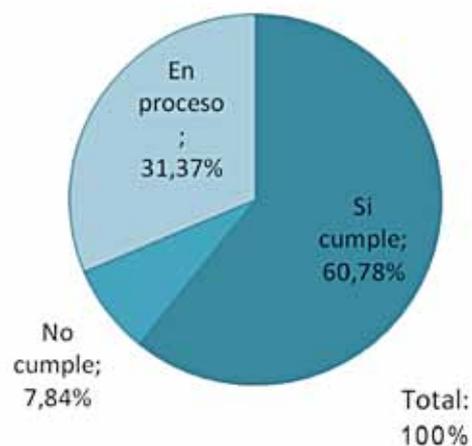
la conclusión de que la propuesta fue favorable, debido a que los alumnos al final dominaban los números, realizaban del conteo de manera independiente e incluso ya empezaban a hacer las primeras anotaciones de éstos.

Un ejemplo de estas evidencias es el siguiente:

Gráfica de inicio: Realiza el conteo de manera independiente e identifica

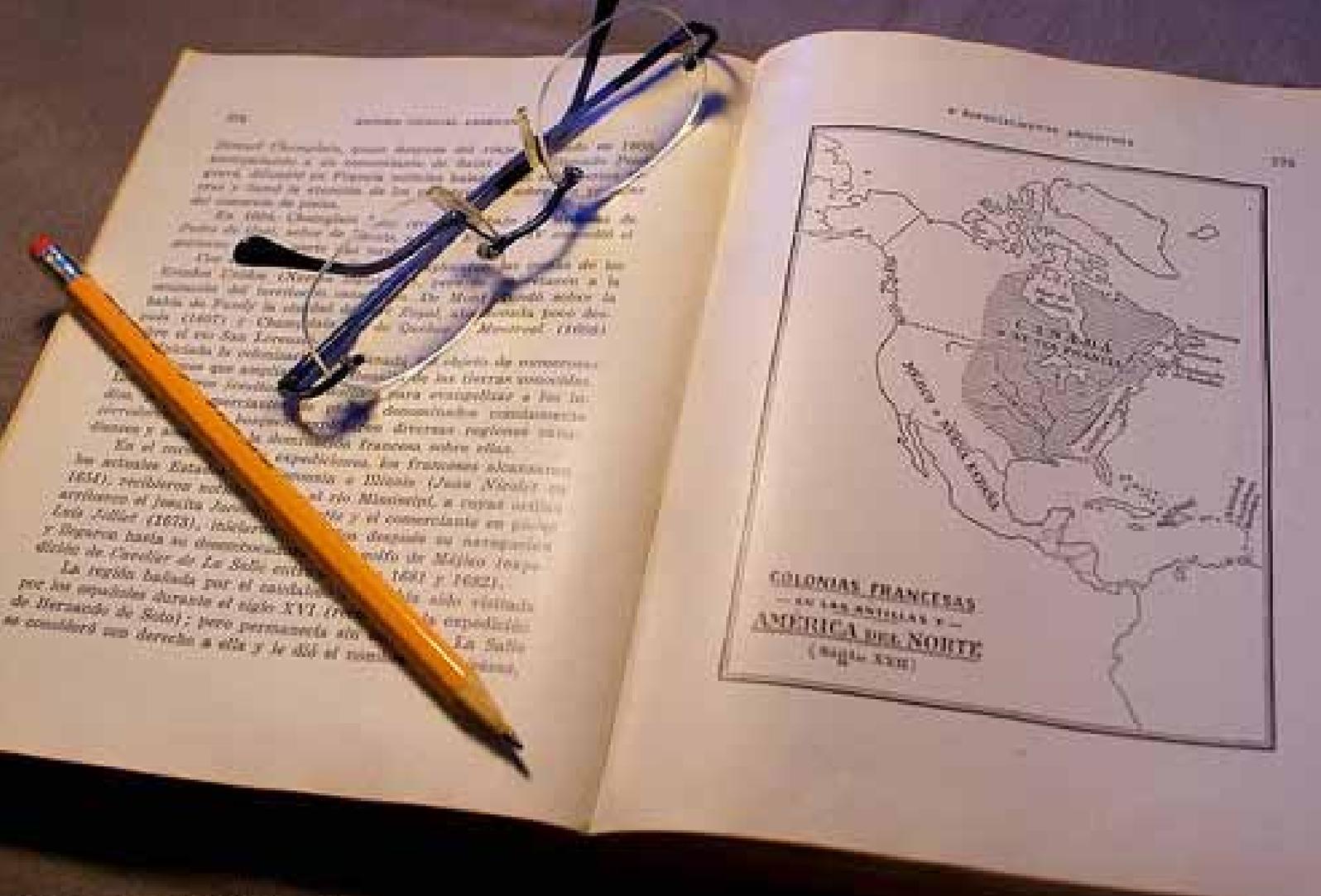


Gráfica final: Realiza el conteo de manera independiente e identifica cantidades



Referencias Bibliográficas

- González, A y Edith Weinstein, E. (2000). “¿Cómo enseñar matemática en el jardín?” Numero-Espacio-Medida. Ediciones Colihue. México DF.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores. Editorial Mc. Graw Hill. México DF.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar 2004. México DF.



Estrategias de estudio con un enfoque constructivista para mejorar las evaluaciones de la materia de historia

Dannia Cristina Juárez González

dacrisjugo@gmail.com

Materia: Redacción y publicación de artículos científicos,
por la Dra. Yolanda Jurado Rojas

Resumen

El desarrollo de la investigación “Aplicación de estrategias de estudio constructivistas en la materia de Historia para la mejora en los resultados de los exámenes escritos” resultó ser un trabajo que incorporó la documentación de las principales estrategias de estudio desde el enfoque constructivista, a partir del que se pretendía que los alumnos del tercer semestre de bachillerato del Cole-

gio “La Salle” de Agua Dulce, Ver. conocieran las grandes ventajas que aporta el conocimiento y el uso de estrategias que favorecen la construcción de más y mejores conocimientos, por lo que se estableció de igual manera la importancia de los conocimientos históricos previos de los alumnos, que sirvieron de plataforma para dar paso a otros contenidos que se van vivenciando, experimentando, analizando, etc. El objetivo en este tratamien-

to es fundamentar la funcionalidad de las estrategias en el proceso enseñanza- aprendizaje, el papel que juega el alumno en la construcción de su propio conocimiento, el maestro, implementando actividades que motiven al primero en la generación de los propios contenidos, la valiosa aportación de la corriente constructivista cuya finalidad es el alcance de aprendizajes significativos y finalmente la aplicación de la evaluación cuya función es brindar datos que permitan no sólo establecer medidas en los aprendizajes de los alumnos, sino además reforzar los conocimientos y generar un permanente monitoreo del desempeño de los alumnos y los docentes.

Palabras Clave: Estrategias, constructivismo, evaluación, exámenes, bachillerato, historia.

Constructivist research strategies in the History, improvement of results in the written tests

Abstract

The development of research, “Application of constructivist research strategies in the field of History for improvement in the results of written tests” proved to be a work that incorporated the documentation of key study strategies from the constructivist approach, from was intended that students of third semester of high school the school “La Salle” Freshwater, knew the great advantages of the knowledge and use of strategies that favor the construction of more and better knowledge, so that likewise established the importance of previous historical knowledge of students, which provided a platform to make way for other content that are experiencing, experimenting, analyzing, etc. The objective of this treatment is to support the functionality of the strategies in the teaching-learning process, the role of the student in constructing their own knowledge, the teacher, implementing activities that motivate the first generation of the content itself, the valuable contribution of constructivist whose purpose is the scope of meaningful learning and finally the application of evaluation whose function is to provide data that would not only establish measures on student learning, enhance knowledge and create a permanent performance monitoring of students and teachers.

Key-words: Strategies, constructivism, assessment tests, secondary school, history.

Introducción

El propósito de esta investigación es establecer la estrecha relación existente entre el conocimiento y la aplicación de estrategias, principalmente de estudio en el análisis de contenidos históricos, a través de las que el alumno logra el planteamiento, descripción, jerarquización, reflexión y comprensión de contenidos, que en otros momentos se hubieran pensado sólo atribuirse a la memoria, con el único fin de mejorar los resultados en los exámenes escritos, que hasta la actualidad son los más frecuentes y objetivos instrumentos en la evaluación de los alumnos, ya sea para conocerlos, identificar sus avances en una o más etapas o para acreditar algún nivel educativo y permitirle continuar con el inmediato superior. La importancia del siguiente planteamiento radica en establecer que el trabajo de docentes y alumnos, gira en torno a las mejores y más dinámicas formas en las que el primero puede lograr en sus alumnos el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan construir los conocimientos y esquemas mentales que a partir de los contenidos de la asignatura de Historia se requieren, actualmente uno de los enfoques que más aporta en la construcción de conocimientos a partir de los saberes previos es el constructivismo, motivo por el cual se propone en las siguientes líneas, enseñar, aprender, construir, fijar conocimientos y evaluar a partir del constructivismo.

El constructivismo y la evaluación

El enfoque constructivista

Se le conoce como constructivismo a la corriente pedagógica que establece la necesidad de proveer al alumno de herramientas a partir de las cuales él mismo genere procedimientos que le permitan resolver situaciones en su vida académica, por lo que trabaja con la modificación y adaptación de sus formas de aprender, favoreciendo la dinamicidad, participación e interactividad entre el docente y los alumnos para convertir al proceso enseñanza-aprendizaje en un procedimiento significativo.

El enfoque constructivista está basado en la escuela psicológica cognoscitivista, que define a la educación como un proceso en donde cada alumno debe tener la posibilidad de construir sus propios esquemas para conocer los contenidos, expuesto por Ferreiro (1996) de la siguiente manera: “Al cognoscitivismo le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognoscitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamien-

to y para explicarlo puede, y de hecho acude a múltiples enfoques, uno de ellos el de procesamiento de la información, y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) del sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que conoce.” (p. 32).

Fueron Vigotsky (considerado el precursor del constructivismo social) y Piaget, quienes a partir de la base cognoscitivista establecen al constructivismo como: “perspectiva epistemológica y psicológica, que propone que las personas formen o construyan mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción de las personas con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos”. (Piaget, Vigotsky 1978, p. 28).

En la escuela generalmente se pretende que los alumnos se apropien del conocimiento, en muchas ocasiones, sin identificar qué técnicas y estrategias puedan provocar dicha actitud ante los contenidos de las materias. Tomando en cuenta que para la profundización debe haber también dinamicidad, reflexión, regulación y guía de parte del docente, desde la visión cognoscitivista y más tarde de la constructivista, el educando debe identificar a partir de símbolos originados en su propio contexto con la ayuda de otros que estén en contacto con esos mismos símbolos, por lo que la práctica docente debe estar basada en las propias necesidades de los alumnos, en el trabajo colaborativo, en la actividad física y mental, algunos de los elementos con los que el alumno debe contar para que se produzca un aprendizaje significativo, según Hatanó (1993) son: “posición activa, búsqueda y logro de comprensión, motivación para la búsqueda de sentido en los contenidos, interacción con docente e iguales, acceso a una multiplicidad de fuentes”. (p. 41), ya que en la medida en la que el educando se involucre cada vez más en la construcción de sus propios conocimientos, mayor significado tendrán los contenidos históricos analizados, pues se siente parte activa de esta edificación cognitiva.

La evaluación en la Historia

La evaluación como sistema de aseguramiento de calidad permite determinar la eficacia en cada etapa del proceso enseñanza- aprendizaje, por lo que debe presentarse como método facilitador en el logro de metas y objetivos propios del mismo proceso. De manera tradicional la evaluación ha sido utilizada para valorar o medir el grado de dominio que los estudiantes tienen sobre un tema específico o contenidos de una materia, de lo que

depende que pueda o no adquirir un grado y tener la posibilidad de acceso a un nivel de enseñanza superior, sin embargo en la actualidad se requiere ampliar este concepto para que los efectos que la evaluación aporte al desempeño de los alumnos sea de mayor significado en su quehacer educativo y se convierta en un auxiliar para la mejora académica y para la generación de más y mejores formas de aprender.

Conceptos

Para poder establecer la importancia que la evaluación tiene sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, debemos situar algunos conceptos de este término en el ámbito educativo, como el de B. Macario (2008), que afirma que la evaluación es “el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión “(p. 23), mostrando con efectividad que aunque no es el principal objetivo de la educación, la obtención de resultados objetivos es la que determina que este proceso se realice, mientras que para Pila Teleña, A. (2001) “es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden”. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados (p. 15), encontrando entre los autores similitudes que conllevan a que la evaluación, después de aportar información valiosa sobre el desempeño escolar, induce a la generación de nuevas técnicas para la mejora de resultados y la fijación de los contenidos.

Al basarnos en el enfoque constructivista la evaluación es una parte integral del aprendizaje, se debe evaluar por medio de criterios objetivos y la evaluación en sí debe de retroalimentar al estudiante, debe realizarse en múltiples tiempos, formas y contextos; además debe entenderse como una capacidad que es necesario desarrollar permanentemente, es una medida requerida en el proceso de evaluación.

Evaluar en la Historia para:

- Medir-valorar (aporta información de lo alcanzado de manera previa al proceso con una medida o escala establecida).

- Clasificar (agrupa datos generando rangos como: bueno, regular, malo; alto, medio, bajo, etc.).
- Seleccionar (contenidos y alumnos que sean prioridad en la retroalimentación de la asignatura).
- Motivar (generando un ambiente de colaboración, intereses particulares y grupales, generar cambios o mejoras alrededor del proceso).
- Enseñar (dotando de nuevas herramientas para la adquisición de contenidos y aclaración de dudas).
- Orientar (generando alternativas de cambio, estableciendo los siguientes pasos para la mejora de los resultados).

La evaluación de los aprendizajes

Es un proceso necesario de información que debe tornarse permanente ante la necesidad de reflexionar sobre la adquisición de los aprendizajes, actúa como medio para el fortalecimiento de la labor educativa, para el alumno (aprendiente), y para el maestro (enseñante).

Para generar una mayor funcionalidad en este quehacer, se sugiere: Recolectar y seleccionar información sobre las características generales de los aprendizajes en los alumnos, puede ser a través de comunicación directa con los mismos o con la ayuda de instrumentos (encuestas, cuestionarios, etc.) que nos permitan la obtención

y almacenamiento de información útil en este aspecto, interpretar, analizar y valorar el resultado tanto de los instrumentos, como de la misma evaluación, a fin de los estándares establecidos en el nivel en cuestión, de esa manera se identificarán las competencias que se buscan, en referencia con las logradas, de manera no solo cualitativa, sino también cuantitativa, al arrojar datos objetivos y precisos, tomar decisiones en base a los pasos anteriores, generando un plan de acción para reforzar o favorecer los resultados obtenidos, para estimular y/o motivar a los agentes que participan en el desarrollo del proceso (maestro y alumno) y para planificar de manera continua las estrategias para enseñar, para ayudar a aprender, para estudiar, para actuar, etc.

La finalidad que persigue la evaluación de los aprendizajes es contribuir a la mejora de la calidad educativa, por lo tanto (como se constató en líneas anteriores) debe darse antes, durante y después de realizada la tarea educativa directa, es un elemento que logra cerrar con los objetivos de la educación, sin éste no se contemplaría la función integral de la misma.

Exámenes escritos en la Historia

Los exámenes son instrumentos de evaluación tradicional introducidos desde las universidades medievales, pero solo para los alumnos de alto grado de conocimiento.

Fue el padre de la didáctica Jan Amos Komenský, o en latín Comenius, en su obra "Didáctica Magna" de 1657, quien introdujo el examen como la parte final del método, y vinculado estrechamente al aprendizaje, como instrumento para aprender y no para calificar. La calificación ligada al examen aparece en el siglo XIX como medio de control.

En el siglo XX se los llamó test, constituyéndose en instrumento objetivo y científico, y como modo de medir la inteligencia y las capacidades intelectuales. Aparecieron las pruebas objetivas, con gran exigencia en su preparación pero con rapidez en la corrección. Se trataba de cuantificar y medir.

Actualmente los exámenes siguen formando parte de la práctica pedagógica en cuanto a la evaluación, combinándose con otros instrumentos, que tienden a obtener datos no solo cuantitativos, sino también cualitativos. Dentro de los exámenes se distinguen los orales y los escritos, estos últimos sirviendo de documento probatorio del rendimiento escolar, utilizados especialmente para admisión de los alumnos en ciertos establecimientos y para obtener acreditaciones



El examen escrito es entre todos los instrumentos para evaluar el clásico en la valoración de los aprendizajes, sin embargo existen un sin número de variantes en lo que respecta a su forma que pueden darle o no mayor objetividad.

Los exámenes escritos en la Educación Media Superior

Un aspecto fundamental de la Educación Media Superior es la evaluación educativa, lo constituyen sus resultados en términos de los aprendizajes conseguidos; en este sentido, las pruebas estandarizadas de logro escolar establecen un elemento valioso a considerar. Esta evaluación de sistema no sustituye la de corte formativo y sumativo que cotidianamente realizan los profesores en el aula. La evaluación del aprendizaje, en su dimensión sistémica, permitirá identificar las debilidades y fortalezas en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Así como de manera general se busca someter a estándares de evaluación y calidad a las Instituciones educativas del nivel Medio Superior, al interior del bachillerato se generan instrumentos para la evaluación parcial o total de los aprendizajes, de esta manera docentes y alumnos tienen a su alcance los resultados inmediatos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es necesario comprender que siendo el aprendizaje el objeto de la evaluación, lo que más importa no son los resultados o respuestas dadas en el examen, sino qué sustenta a dichas respuestas: qué procesos mentales fueron ejecutados, en qué orden, qué habilidades resultaron determinantes, cuáles conceptos debieron ser comprendidos, etc. De lo contrario, ¿cómo es posible impulsar y valorar con precisión el aprendizaje?

El examen debe ser un instrumento científicamente propiciador de desarrollo del aprendizaje y revelador de los cambios experimentados por el alumno a partir de la experiencia previamente adquirida, permitiendo la valoración de en qué medida dichos aprendizajes han llegado a ser realmente significativos, lo que reflejará el tipo y el carácter de las actividades desarrolladas por el estudiante durante el proceso de aprendizaje y hasta dónde ha sido acertado el desempeño pedagógico del maestro.

Muchos autores, relacionados a la enseñanza han mostrado preocupación por algunos problemas, tales como el adiestramiento de los alumnos para aprender mecánicamente con el interés primordial de vencer evaluaciones, sacrificar con frecuencia el logro de una comprensión integral y contextualizada en el intento de ob-

tener una mejor comprensión de las partes, (tratamiento fragmentado de los contenidos), prestar poca atención a los distintos niveles de asimilación, modelación de los conceptos y fenómenos, que es empleada insuficientemente en detrimento de las representaciones mentales y esenciales en la comprensión de una asignatura y la estructuración del conocimiento que es uno de los aspectos más descuidados por los profesores; lo que se deduce que pueda estar determinado por el estímulo excesivo a la memorización, pues es más fácil introducir cambios didácticos que en la forma de articulación del pensamiento lógico.

Estrategias de estudio constructivistas

Para poder hablar acerca de estrategias de estudio, es necesario precisar que éstas no se pueden lograr si no se generan estrategias de aprendizaje con las que nos referimos a la activación de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a mejorar la eficiencia y eficacia del aprendizaje. Las estrategias constituyen actividades auto dirigidas, promovidas intencionalmente, concientes en su selección y manejo activo, lo que requiere de un esfuerzo, de dedicación de tiempo e implican el uso de ciertos pasos.

Tanto las metas, el contexto y las condiciones de la tarea interactúan para determinar el uso apropiado de estrategias de aprendizaje y de estudio. Entre diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje-estudio se han propuesto categorías que incluyen agrupaciones de procesos y tácticas que utilizan los estudiantes para adquirir, integrar, recuperar y aplicar conocimientos.

Wenstein & Meyer (1998) han propuesto 7 tipos de estrategias:

- Estrategias de Repetición (Aprendizaje Básico)
- Estrategias de Repetición (Aprendizaje Complejo)
- Estrategias de Elaboración (Aprendizaje Básico)
- Estrategias de Elaboración (Aprendizaje Complejo)
- Estrategias de Organización (Aprendizaje Básico)
- Estrategias de Organización (Aprendizaje Complejo)
- Estrategias de Control de la Comprensión (p.23).

1.- Útiles porque las tareas educativas no pueden dejar de lado la memorización de ciertos elementos en los temas. Se sugiere que aún los estudiantes muy inteligentes no son capaces de procesar información a nivel profundo hasta que no obtienen el conocimiento básico necesario, como sugiere Schmeck, 1983, "establecién-

dose una relación entre el dominio de los contenidos, la cantidad y calidad de la información que se comprende y se recuerda estableciéndose también relaciones e interacciones entre dominio de conocimientos, actividades de estudio y estrategias de repaso” (p. 12).

2.- Este tipo de estrategias proporcionan la oportunidad de procesar información previa de manera significativa para la elaboración, organización o el control de la comprensión. Incluye tareas como subrayar enunciados y párrafos, tomar y pasar notas de clase o de lecturas, el repaso y su revisión; también se recomiendan medidas de criterios múltiples para efectos de evaluaciones sensibles en tareas complejas de aprendizaje.

3.- La elaboración cognoscitiva implica añadir algún tipo de construcción o reconstrucción simbólica sobre lo que se aprende a fin de hacerlo personalmente más significativo.

4.- Implica la construcción de puentes adecuados entre el conocimiento previo de base y el nuevo que se está tratando de aprender. Se incluyen el parafraseo, el resumen, la formación de analogías, las relaciones con el conocimiento previo, ejemplos y aplicaciones a la vida cotidiana, etc.

5.- Se utilizan para transformar la información en otros formatos a fin de facilitar la comprensión del material a aprender. Las ventajas se ubican tanto en el proceso mismo de la actividad de organización como en la estructura resultante del nuevo formato de presentación.

6.- El esbozo de capítulos, elaboración de mapas conceptuales, el desarrollo y refinamiento de esquemas, creación de jerarquías conceptuales y temáticas para redactar escritos, entre otras.

7.- Las estrategias meta cognitivas se refieren al conocimiento que tienen los individuos sobre sus propios procesos y recursos cognitivos, así como a sus habilidades para controlarlos, mediante su organización aplicación y modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la retroalimentación.

El conocimiento específico previo, la habilidad en la lectura y las estrategias metacognitivas son sólo algunos de los factores que pueden propiciar el control de la comprensión de contenidos en diversas materias.

Conclusión:

En la actualidad la importancia de ver al docente como el facilitador en la construcción de conocimientos, le genera una gigantesca responsabilidad de identificar recursos que favorezcan su práctica y que sean motivadoras para

los alumnos, por ello la relevancia de conocer y documentarse en las estrategias de aprendizaje y estudios más aptos en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que será fructífero en la medida que el alumno se vea directamente involucrado. A partir del anterior análisis se comprueba la manera en la que el uso de estrategias de estudio constructivistas en la materia de Historia fortalece los contenidos de la materia y mejora los resultados en los exámenes escritos, estableciendo a estos últimos como los instrumentos, hasta el momento, más eficaces y objetivos en la búsqueda y establecimiento de resultados de los alumnos, cualquiera que sea el nivel en el que se encuentren. De lo anterior, la importancia de la aplicación de estrategias útiles en el tratamiento de contenidos históricos, que a su vez promuevan el trato de los materiales que en un examen escrito deben reflejarse de manera satisfactoria para permitir el culmen exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Barry, Z (2005). Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios. Granica.
- Cázares Aponte, L. (2007). Planeación y evaluación basadas en competencias. México:Trillas
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE.Revista Electrónica de Investigación Educativa, Sin mes, p. 105-117.
- Escurro Mayaute, Luis Ángel. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en Estudiantes Universitarios. Persona, Sin mes, p. 127- 170.
- López Vargas, Omar; Hederich Martínez, Christian; Camargo Uribe, Ángela. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. Educación y educadores, Enero- Abril, p. 67- 82.
- Medina, M. Didáctica general. (2002). México: Prentice Hall.
- More Hanna, Pauline; Andrade Mayer, Hugo; Matamoros Sánchez, Miriam. (2009). El concepto de utilidad en el diseño de una prueba. Tiempo de educar, Julio-Diciembre, p.447-484.
- Valverde Rojas, Marjorie. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. Revista electrónica. Actualidades Investigativas en Educación, Mayo- Agosto, p.1-18.



La dramatización corporal como estimulación física para mejorar la coordinación motora gruesa en niños de preescolar

La educación orienta... pero el arte ilumina

Por: Berenice Pamela Lezama Campos

Lic. En Educación Preescolar

marce_18_04@hotmail.com

Asesor: Tatiana Elena Quesada Pérez

Resumen

En este proyecto se podrá observar la labor realizada con alumnos de 2° grado de preescolar, a quienes se les implementó una estrategia de trabajo distinta a la convencional, donde se establecieron actividades que conjuntaran el trabajo físico y psicomotor en los niños, mejorando así su coordinación motora gruesa.

Con la ayuda del marco teórico y el análisis de los procesos de desarrollo, se llevó a cabo una propuesta diseñada para explotar la creatividad e imaginación de los

niños con situaciones didácticas, que resultaron atractivas para el grupo.

Palabras clave: coordinación motora gruesa, dramatización, estimulación física.

Justificación

La coordinación como requisito básico para el posterior rendimiento deportivo y motor, las cualidades que debe tener, con qué medios se puede desarrollar (algunas alte-

raciones y su relación con el comportamiento afectivo) son algunos de los factores del desarrollo integral de los niños que se habían dejado en el olvido hasta hace algunos años puesto que no se le tomaba mayor importancia a la forma en que los pequeños corrían, saltaban o realizaban alguna actividad física o artística; hoy en día es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del trabajo en el nivel preescolar puesto que son cualidades que ordenan, sincronizan y armonizan todas las fuerzas internas de los niños y que se ponen de acuerdo con las fuerzas externas para lograr una solución oportuna a un estímulo motriz determinado, en forma precisa, equilibrada y económica. Toda coordinación supone la organización de diferentes acciones motrices en función de un objetivo preciso.

Propósitos de la investigación

- Indagar las causas del porque los niños presentan un atraso en su desarrollo motor.
- Analizar los procesos que deben tener los niños de esa edad en cuanto al aspecto psicomotor.
- Determinar que ejercicios mejoran y ayudan al desarrollo motor de los niños de 2° año.

Enunciado del problema

¿Cómo se relaciona el atraso en la coordinación motora gruesa que presentan los niños de 2° año de preescolar del Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec con la falta de estimulación física?

Metodología y línea temática

Debido a la observación y análisis de los problemas existentes en el grupo de estudio, se eligió el problema de coordinación motora gruesa y la línea temática con la cual se abordará es la de experiencias de trabajo ya que es la que mejor se adecua a las necesidades requeridas para la investigación.

La línea de experiencias de trabajo se desarrolla seleccionando y sometiendo a prueba: una estrategia básica, una modalidad de trabajo o una secuencia de actividades para desarrollar alguna de las competencias básicas de los niños —comunicativas, cognitivas, de relación social o motrices.

La propuesta sobre la dramatización corporal está basada en la teoría del conductismo pues esta plantea que para conocer el proceso de aprendizaje se deben observar las conductas manifestadas (observables y concretas), esta actividad se considera más objetiva y

científica. Para los conductistas el aprendizaje es gradual y continuo, donde la fuerza aumenta paulatinamente al aumentar el número de ensayos. Resumiéndose como la teoría que caracteriza al aprendizaje como una vinculación o conexión de estímulos y respuestas.

La estrategia que utiliza esta propuesta es el aprendizaje a través del juego y ocupa el proyecto como modalidad de intervención, puesto que el plan de tratamiento de la problemática encontrada en el grupo responde a una proyección que va en incremento debido al motriz de los niños.

Dramatización como definición se refiere a la acción y efecto de dramatizar. Este verbo, a su vez, hace referencia a dar forma y condiciones dramáticas o a exagerar con apariencias afectadas, el cuerpo es una partitura, un instrumento infinito de trabajo y por ello es que la dramatización corporal se convierte en un método de constante cuestionamiento acerca del potenciamiento de las capacidades y caminos imaginativos del cuerpo.

Utilizar el cuerpo como herramienta de descubrimiento permite explorar toda la gama de posibilidades de movimiento, equilibrio, coordinación, etc. Es posible reconocer hasta donde el cuerpo es capaz de autoreconocerse, de retarse y de explorarse para construir un trazo de movimientos que mejoren el desarrollo físico y motor.

Supuesto

Al trabajar el proyecto de dramatización corporal se favorece la estimulación física logrando un óptimo desarrollo de la coordinación motora gruesa.

Categorías de análisis

C1 Proyecto de dramatización corporal.

C2 Estimulación física, coordinación motora gruesa.

Cuadro de concentración

Preguntas para identificar aspectos centrales a analizar	Recolectar información sobre	Con los siguientes recursos
<p>¿Cuáles son las características más sobresalientes del desarrollo motor de los niños del grupo?</p> <p>¿Qué porcentaje de alumnos presenta dificultades en el proceso del desarrollo motor?</p>	<p>Las habilidades que deben tener los niños de cuatro a cinco años.</p> <p>Las causas que dieron lugar a dicha dificultad (estimulación, aspectos cognitivos.)</p>	<p>Observación, registro de control.</p> <p>Entrevista.</p>
<p>¿Qué se realizó para favorecer la motricidad gruesa de los niños?</p> <p>¿Qué actividades propiciaron el interés de los niños por desarrollar más su motricidad y ayudaron a explorar también otras áreas?</p>	<p>Actividades que se realizaron a lo largo de la jornada de labor docente.</p> <p>Actividades en las que se involucraron más los niños y mostraron mayor interés y seguridad.</p>	<p>Plan de actividad.</p> <p>Diario, guía de observación.</p>
<p>¿Qué cambios hubo en cuanto a la coordinación y seguridad de los niños del grupo?</p> <p>¿Qué dificultades se enfrentaron en el desarrollo de las actividades para favorecer las habilidades motoras de los niños?</p>	<p>Evaluaciones de los planes de actividad.</p> <p>La participación activa de los alumnos, el interés que mostraron en el desarrollo de las actividades, las dificultades que deben seguirse trabajando.</p>	<p>Diario, plan de actividad, grabaciones en video, fotografías.</p> <p>Grabaciones en video, fotografías, diario.</p>

Secuencia de actividades

- Propuesta basada en: La expresión corporal
- Favorece: La capacidad motora gruesa
- Enfocada en: Ejercicios de coordinación

Aspecto	Nº de días
Reconocimiento de esquema corporal	2
Coordinación segmentaria	3
Ejercicios de coordinación unilateral y de patrón cruzado.	5
Ejercicios de equilibrio	10
Ejercicios de coordinación por imitación y libre.	10

Resultados

El trabajo con los alumnos se concentró en una serie de actividades que incrementaron gradualmente la autonomía corporal de los pequeños; el desarrollo se fue dando progresivamente y concluyó en ejercicios complicados para los niños.

Existieron actividades atractivas y donde los niños se animaron más pero en todos los ejercicios propuestos los niños trabajaron activamente. En ocasiones parecían no comprender lo que se les proponía hasta que lo veían ejemplificado por la docente.

Al comienzo de la propuesta los pequeños se enfrentaron a muchos retos a vencer, sin saber si lo lograrían o se quedarían con muchos más temores por no poder hacer ciertos ejercicios, pero tuvieron la disposición de arriesgarse a intentar pasar las pruebas que se les presentaban, de analizar e interiorizar lo que estaban haciendo y como podrían hacerlo mejor.

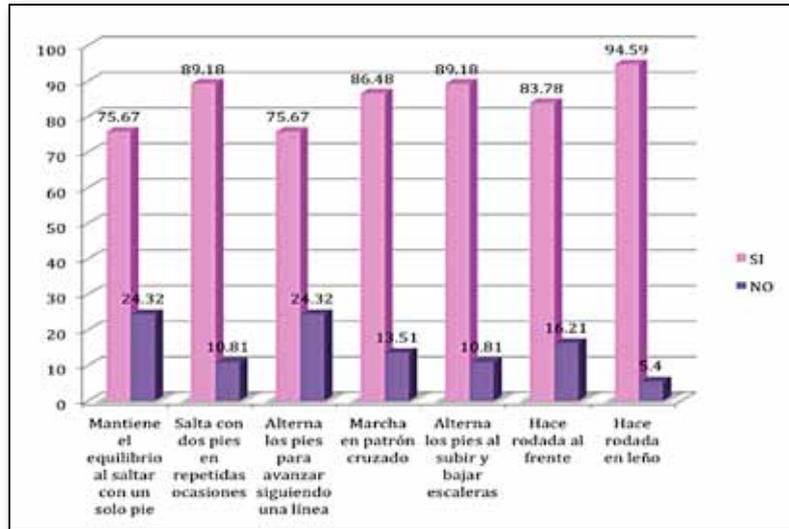
Después de unas semanas de empezar el trabajo los niños se portaron más atentos y colaborativos en la realización de las actividades, olvidaron su timidez o el miedo que les causaba el arriesgarse a hacer movimientos extra cotidianos o con mayor grado de dificultad.

Al finalizar las sesiones de aplicación de la propuesta se utilizó la participación de los niños para la evaluación durante un trabajo de creación colectiva obteniendo un resultado satisfactorio en el conocimiento, reconocimiento, control y explotación del cuerpo en diferentes movimientos y ejercicios, los niños perdieron el miedo, se arriesgaron a probar nuevas posturas e implementaron toques cómicos a su trabajo para mejorar la presentación.

Registro inicial

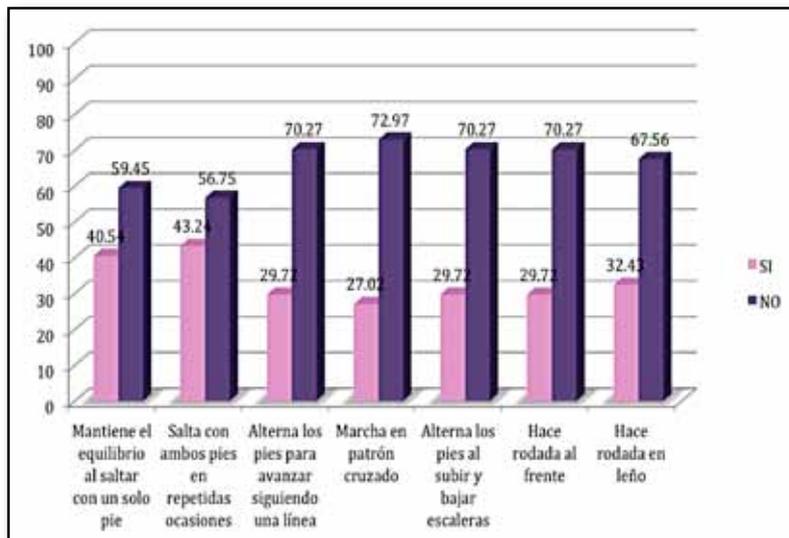
Al realizar las evaluaciones de diagnóstico se encontró que el 66.79% de los alumnos tenían dificultades en su coordinación motora gruesa por lo que fue necesario evaluar minuciosamente este aspecto, arrojando un porcentaje por encima del 50% en todos los ejercicios realizados.(una cifra alarmante en un grupo de 2° año).

Esta gráfica muestra el resultado de esa primera evaluación que se le hizo al grupo en cuanto a sus habilidades de coordinación básicas.



Registro final

En esta última gráfica se puede observar como los niños tuvieron grandes evoluciones en cuanto a sus ejercicios de coordinación y equilibrio, los índices se redujeron casi por completo logrando que el 84.93% de los alumnos realizaran todos los ejercicios.



Comparación de gráficas

Los avances que se dieron en el grupo fueron muy buenos, se logró que del 12.28% de los alumnos que si realizaban los ejercicios se aumentara al 31.42%; todo el grupo se esforzó y trabajó activa y entusiastamente en todas las actividades implementadas y con ello se obtuvieron estos excelentes resultados.

Evidencias



Actividad "Enriqueta la marioneta"



Ejercicios de coordinación con pelotas



Identificación de Ritmos

Conclusiones

En el momento en el que se dio por finalizado el trabajo realizado en el grupo de 2° de preescolar fue necesario hacer una remembranza de aquellas actividades que fueron parte de la formación de los alumnos de ese grupo durante todo un ciclo escolar.

Al indagar las causas, analizar los procesos de desarrollo y determinar los ejercicios que mejorarían la coordinación de los niños se obtuvieron resultados impresionantes utilizando métodos poco convencionales de trabajo en el aula; al experimentar distintas maneras de enseñanza dentro y fuera del salón de clases se obtuvo

una mejor manera de aprendizaje que para los pequeños resultó más significativa.

Realizar actividades en las que no solo los niños fueran los que las llevaran acabo sino que la educadora jugara con ellos como una alumna más facilitó la atención, concentración y disposición en el grupo.

Por todo esto solo me resta decir que: no importa si tenemos que transformarnos en un personaje de caricatura para llamar la tención de los niños o debemos ensuciar nuestra ropa en el lodo porque nuestros alumnos nos pidan que juguemos a ser cocodrilos, o simplemente llegar con una nariz de payaso para arrancarles una sonrisa a los pequeños y con ello hacer más ameno el día, ya que todo lo que hagamos será recompensado con un abrazo y un beso de esos pequeños seres que siempre nos llevaran en su corazón.

Agradecimientos

A todo el personal del jardín de niños vespertino de "Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec" por toda su disposición y colaboración para llevar a cabo esta investigación, a los pequeñitos del 2° "C" por dejarme entrar en su salón y en su corazón para poder realizar uno de mis mas grandes sueños.

De igual forma a mis maestras de la Universidad La Salle Benavente por sus enseñanzas, su guía y su paciencia para la elaboración de este proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Bergson, H. (1971) *La Risa*. Prometeo, Valencia.
- Buendía, E. (2009) *Bio-mecánica deportiva*. Buap, Puebla.
- Brook, P. (1991) *El Diablo es el aburrimiento en el teatro*. Ediciones Actes Sud. Francia.
- Camellas, Ma. y I Torregrosa, A. (1984) *La Psicomotricidad en el preescolar*. CEAC, España.
- Durivage, J. (1999) *Educación y Psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar*. Trillas, México.
- SEP. (1999) *Antología de Desarrollo Físico y Psicomotor II*. Aribas, T. Motricidad y expresión corporal. SEP, México.
- SEP. (1999) *Antología de Desarrollo Físico y Psicomotor II*. Ministerio de Educación en Francia. Actuar y expresarse con el cuerpo. SEP, México.
- SEP. (1999) *Antología de Expresión y Apreciación Artísticas I*. Stokoe, P. La expresión corporal en la edad preescolar. SEP, México.

Significados de la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional

David Rosado Desales
Maestría en Investigación Educativa
Asesora: Dra. Maricela Sánchez Espinoza
Universidad La Salle Benavente

1. Introducción

El presente texto deriva de la indagatoria cualitativa de diseño fenomenológico llevada a cabo en los meses de octubre del 2009 a mayo del 2010, en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Cd. Ixtepec., Oax., forma parte de los resultados de la Tesis de Maestría en Investigación Educativa: Significados de la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional. Dirigida por la Dra. Maricela Sánchez Espinoza de la Universidad La Salle Benavente del estado de Puebla, Pue.

El objeto de estudio son los significados que se están construyendo de dicha práctica, el objetivo fundamental es revelarlos. La interrogante que orienta la indagatoria es: *¿Qué significados de la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional se están generando en la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal urbana Federal del Istmo?*, El marco de explicación parte de las contribuciones teóricas de Philippe Perrenoud (2001), y conforme la indagatoria avanza, se inscriben otras categorías de análisis de autores como D, Shön 1983 (1998), John Dewey 1933 (2002), Bourdieu (1992), y Teberoski (1997). Las categorías que pueden derivarse a partir de tales autores son las siguientes:

John Dewey	Pensamiento reflexivo
Donald Shön	Reflexión en la acción y Reflexión sobre la acción, Prácticum reflexivo.
Philippe Perrenoud	La práctica reflexiva: Reflexión fuera del impulso de la acción y Reflexión sobre el sistema de acción, Reflexión plural.
Bourdieu	Hábitus
Teberoski	Función reificativa del escribir

Las cuales funcionaron como *contenedores* de datos empíricos (Sartori, 1998) para no extraviarnos en la indagatoria, y simultáneamente como marco explicativo del proceso de análisis y síntesis lógicos. Se definieron dos unidades de análisis: La práctica reflexiva del trabajo docente y la elaboración del documento recepcional.

2. Método

Se partió del supuesto general *los significados son el resultado de un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos a partir de sus vivencias e interacciones*. De allí que para poder capturar y sistematizar vivencias se constituyeron **aspectos teórico empíricos** que se vincularan a las categorías y a las unidades de análisis, estos fueron: **Expectativas, interacción y procesos comprensivos, y reminiscencias e impacto formativo**. Se utilizaron técnicas como grupo de enfoque, encuestas, cuestionarios y entrevistas a sujetos clave, y narrativas. Los involucrados en la indagatoria son alumnos de tercero, cuarto grado y egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de estudios 1999). Como propuesta del proceder metodológico se plantea un **modelo de ruta** que aparece significada en los resultados; a la vez que con fines de esta lectura brinda mayor claridad del proceso investigativo de cómo se reconstruyeron los significados. El fundamento de dicho modelo lo respaldan autores como Goetz y Lecompte (1988), Eisner (1998), Monticelli (2002), Sandín (2003), Gronewalt (2004), Sampieri (2008), Álvarez, y Gayou (2009), según los cuales, el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico de investigación son los que pueden orientar mejor tanto a capturar vivencias como aproximarse a los significados.

3. Resultados

a) Las expectativas

Aluden en general a las dos unidades de análisis mencionadas y al hábitus como categoría, filtró vivencias de los alumnos del 3°. “B” Licenciatura Preescolar (LEP 99) ciclo escolar 2009-2010, en su dimensión *apriori*, estas se capturaron en una **sesión de enfoque**, en la sala audiovisual de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), con fecha: 14 de octubre 2009, Hora: de 9 a 12:30. Según Sampieri (2008:606) “En un estudio de esta naturaleza es posible tener un grupo con una sesión única”. También se advirtieron, administraron voces y gestos del cuerpo de los mismos participantes.

Al aparecer las preguntas en las diapositivas: ¿Qué expectativas tienen en relación a la práctica de reflexionar sobre su trabajo docente con miras a la elaboración del documento recepcional?, ¿Qué lugar ocupa en su mente el hecho de que van a estar en cuarto grado en un espacio de tiempo muy próximo?, ¿Qué creen que va implicar en su vida como joven, el hecho de estar en cuarto grado?, pudo observarse como algunas se asieron fuertemente a sus butacas, otras, nerviosas sonreían, otras expresaron oralmente su angustia. Dichas observaciones fueron también testificadas por un profesor participante, quien preguntó “¿Por qué se agarraron de las sillas?, ¿Esas expresiones a qué se deben?” Algunos fragmentos de sus participaciones son los siguientes:

Sujeto 1. “Lo que estoy viviendo en la casa... mis hermanos, los dos están en cuarto grado... y lo que escucho en los pasillos: “ya vas a dejar de jugar”, ¿Qué va a pasar conmigo?, planeaciones de seis, tres semanas en tres días... trabajar todo el día, no dormir y al día siguiente tener que rendir en el jardín... El aspecto económico... Todo tiene fecha... Hay asesores más flexibles, otros más exigentes...”

Sujeto 2. “¿Qué estrategias voy a implementar...? Si ahora que apenas practicamos cinco días no hemos terminado el diario, ¡Imagínense!, de tres semanas (Ante esta exclamación perturbadora, las demás alumnas que se hallan en el evento, nerviosa e irónicamente sonríen... ja, ja, ja). ...esta situación de presión ¿Así deberá practicarse la reflexión docente cuando uno se vaya a trabajar?”

Sujeto 3. “Tareas diarias, leer sobretodo... Qué tan importante es el hecho de que tengamos nosotras que hacer el material, cuando podemos ahorrar tiempo comprándolos, ser más prácticos, y dedicarnos a reflexionar más nuestro quehacer, yo creo que si se puede comprar que se compren... Por otra parte, por qué centran su atención en las calcetas...?”

Sujeto 4. ¿Qué maestro me va a tocar?... otra cosa que me preocupa es, por ejemplo, ahora que hemos ido a practicar el maestro que debía observarme, casi no estuvo en el aula... Imagínense ahora tener a la maestra de base, al asesor de seminario en mi aula, cómo le voy hacer (risas nerviosas nuevamente, y el grito huy...) y más si en ese instante los niños se ponen nerviosos...”

Investigador (In) “Parece que sus expectativas se cortaron con la misma tijera”.

Sujetos 5 y 6. “Vamos a tener a los niños desde el inicio, miraremos el proceso de cómo se van desprendiendo de sus padres... yo creo que en cuarto grado deberé ponerme las pilas... quiero ser maestra”. (S5). “Es cierto que se mira pesado eso de elaborar materiales, planificaciones... pero hay que hacerlo por los niños... sí por los tutores, sí por los asesores de seminario, pero sobretodo por los niños y por los papás de estos... responsabilidad como futuras docentes” (S6).

Observación (In): Estas dos últimas participaciones fueron paradójicamente respetadas con ademanes burlones de parte de la mayoría participante, como si no se les creyera... De allí ya no hubo más participaciones.

Sujeto 7. (Saliendo del evento el investigador fue abordado) una alumna (tronando sus dedos) se acerca y expresa: “Maestro tengo miedo que no me acepten en cuarto grado, he escuchado que las maestras no quieren alumnas embarazadas... no sé, dicen que uno no rinde igual para reflexionar, ¿Usted lo cree?, usted ¿Si acepta verdad?, dicen que les dan de baja, las truenan”. Sus gestos reflejan preocupación. Cuando la dejo, la alumna mira al aire, perdida en su cielo.

Vinculación con otros resultados:

Dato de **cuestionario** a sujeto clave, PREGUNTA 17 ¿Cómo estás viviendo el cuarto grado? ¿Por qué? **R.** “Sinceramente bien, porque antes nos decían: Cuando llegues a cuarto grado ya no te va a dar tiempo nada, no tendrás vida social, es difícil, etc.” pero no es así, realmente siento que lo estoy viviendo bien, normal, sí, hay momentos en donde nos encontramos más presionados por todo el trabajo, pero seguimos adelante y seguiremos saliendo”.

Dato de **encuesta** a alumnos de cuarto grado, PREGUNTA 12: Una alumna expresó algo vinculado a este semestre “Era trabajosa la metodología para recuperar hechos, luego categorizar y luego la revisión de tales (planificación, esquema y micros) que, cuando la maestra decía: Bien así la vamos a dejar; uno sentía alivio”. Acorde a lo que has vivido en este semestre, esta sensación es: **R.** “Obvia, si lo es y ya me lo esperaba así...”

Datos de **narrativas:** “Cuando coincidíamos con la maestra en algún lugar, en el centro, por ejemplo, nos acercábamos y saludábamos por temor, nos daba miedo que pensara que nos creyéramos mucho... todas mis compañeras así lo hacíamos y así lo comentábamos”. “...Al saber que mi asesora iba a ser Z, sentí un poco de miedo...”

Análisis Lógico. Hay un aspecto constituido “las expectativas”, y una técnica orientadora: “El grupo de enfoque”, hay datos (unidades de significados que iluminan el fenómeno) que abonan al mismo sentido de este primer significado, aún cuando son recuperados de otras categorías y otras técnicas.

Las expectativas son representaciones del sujeto en su dimensión apriorística “pienso que así me va a ir” (Popper, 1995:118), conforman en alguna medida un nivel de **significancia**, por tanto no se obviaron en esta indagatoria.

Las interrogantes capturaron tales expectativas de los alumno(a) s estudiantes de Licenciatura Preescolar, y nos aproximaron a los significados de la práctica reflexiva del trabajo docente con miras a la elaboración del documento recepcional. Se precisa que el objeto de estudio no es el sujeto ni el lugar de estudio.

La mayoría de las opiniones refieren a rasgos físicos del fenómeno: La planificación, el esquema de trabajo, el taller grupal, los procesos comprensivos y por supuesto el trabajo en el jardín. Todas las impresiones reflejan un grado de incertidumbre, angustia, preocupación: Temor.

b) Interacción y procesos comprensivos

Para recuperar datos en dicho aspecto se aplicaron diversas técnicas: Encuesta, entrevista, cuestionario, la primera desarrolló dos pautas de análisis (definición de tópicos y tratamiento estadístico), a continuación se exponen algunos resultados.

Con un total de 17 interrogantes semiabiertas, se aplicó a 30 sujetos. Al procesar la información, reflejó entre otras cosas que en materia curricular no se lleva el mismo ritmo de trabajo, 6 alumnos no respondieron las preguntas 6,15, 16 y 17, que aludían a la construcción de microensayos. Esta situación se superó considerando que no impactaba con el propósito de la encuesta (buscaba vivencias, sentires, emociones). Así mismo, en 3 instrumentos se eligieron 2 o 3 incisos que enfatizaban opciones de no estar pasándola bien en cuarto grado; al considerar que en todas las preguntas se hallaba la opción “otras”, y no explayar sus respuestas, dichos instrumentos fueron anulados, mas, cabe aclarar que al definir tópicos y hacer el recuento estadístico de la misma, coincidían en todos los sentidos, pero no en el mismo grado de infortunio.

1. Definición de tópicos

La planificación, el esquema de trabajo y los micros resultan trabajosos y complicados (de las preguntas 1, 4, 5)

Por dos razones: 1. Al no haber tenido el mismo ritmo de trabajo en los otros semestres “si estuviéramos acostumbrados otra cosa sería”. 2. Cuando no se dan explicaciones o referencias claras de cómo deben llevarse a cabo (específicamente señalan el esquema de trabajo y los microensayos) “...se nos dificulta redactarlos, qué palabras usar, iniciar a escribirlo”, “...el (la) docente se enreda mucho al explicarlo, sobre todo en lo que hay que hacer por apartados”.

El tiempo nos mata (2,3, y 6)

“Cuando veo que a una compañera la maestra ya le aprobó su trabajo y yo tengo que esperar hasta que pasen los demás, pues ya me regresó la primera revisión... entonces me angustio”, “...nombre, esperar para que te vuelvan a revisar y estar preparado para que te manden a corregir, ¡imagínese!, luego ver que tu turno le falta bastante pues la maestra tiene que revisar a los demás...”, “el tiempo nos mata... ¿Será que ahora si va a pasar?”

Un alumno que quiere ser (7,14, 15, 16, 17)

“Siento que hay avances sustanciales en cuanto a mi nivel de reflexión sobre el trabajo docente”, “hasta ahora me siento bien...tengo alguna complicación con alguna situación de conceptos teóricos, pero lo puedo superar”, “... yo elijo los tópicos que creo deben ser, claro, me baso en lo que vi de mi propio trabajo..”, “tomo en cuenta lo que me dice mi asesor y lo discuto si veo algo que no estoy de acuerdo...”.

El débil saber reflexivo del alumno (8 y 11)

“La considero como una herramienta para el pensamiento, siempre que se haga consciente y honesto”, “compleja pero nada imposible” “complejo por muchas responsabilidades que se tienen a la vez... sin embargo ayuda a elaborar el documento recepcional”. “es planificar y significar” “los dos incisos b y c” “a y b”.

La sensación general del alumno en este trayecto (9, 10 y 12)

“Las actividades que nos aplican son algo cerradas, esperan a que nosotros las sigamos al pie de la letra, que después de un paso sigue el otro... dejan fuera la reflexión de nosotros mismos...”, “quién sabe si realmente sirva todo lo que nos ponen hacer en este último grado”, “me gustaría sentir otra cosa... emoción... pero no es así...”

La maestra incomprensiva (13)

“Que fuera más comprensiva con nuestro nivel y nuestra situación”, “exageran... creo que trabajamos mucho y se obtiene poco” “...nos las hacen cansadas... aunque luego nos dicen... es por su bien... pero nos chingan”, “bien, nos lleva bien y por buen camino”. “me dan ganas de llorar... y no sé... de (hace un signo de ahorcamiento con sus dedos)”

Análisis e interpretación: Las vivencias en los hechos (ya no apriorísticamente como en las expectativas) indiscutiblemente son portadores de significados. La interacción (Mauri, T. 1997:354) es el concepto clave que permite a aproximarnos a un sentido más “real” en su conformación.

Las respuestas escritas de los alumnos refieren al tiempo, a la actitud de la maestra, a su propio saber en cuanto a la práctica reflexiva, o sea, a como la conciben, también a como se mira él y a su sensación general en este trayecto. Reflejan en buena medida su sentir, pensar y su hacer tocante a este aspecto (interacción y procesos comprensivos).

Expresan una situación y un significado paradójico de simulación. Les afecta el tiempo, la actitud docente, reflejan debilidad respecto a su concepción teórico reflexiva, y, sin embargo se sienten seguros. ¿Qué les da seguridad?

Lo bondadoso de hacer fenomenología es que obliga a mostrar al fenómeno en su dimensión real, en este caso, lo real es que en el alumno hay una falsa seguridad en cuanto a su propia formación reflexiva y una real situación: Vive subordinado a una dinámica generada por la docencia en estos últimos semestres. La ausencia de alguna de estas dos situaciones haría desaparecer el significado paradójico de simulación.

2. Tratamiento “estadístico” de la encuesta:

De facto se inició con el inciso donde se tuvo el mayor número de elección, el criterio fue la coincidencia, pues sugería un poco más que la divergencia, en el sentido que buscaba el significado a partir de la mayoría de los sujetos involucrados en esta indagatoria. A continuación se comparte algunos resultados:

11. A PARTIR DE LO VIVIDO EN ESTE SÉPTIMO SEMESTRE, CREES QUE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL TRABAJO DOCENTE SE RELACIONA MÁS CON:

a) Observar con sentido y olfato indagatorio, discriminar datos, elaborar antología, leer con atención, meditar con profundidad lo que se sabe o no, escribir textos que nazcan de nosotros vinculándolo al trabajo docente.	6
b) Planificar, diseñar esquema de trabajo, registrar hechos empíricos, buscar información teórica, establecer y comparar categorías, reflexionar grupalmente, escribir microensayos.	15
c) Significar, inferir, analizar, sintetizar, hacer inferencias, elaborar juicios, idear o sugerir, reconceptualizar.	6

Un buen número de alumnos relaciona, a partir de lo que está viviendo, a la práctica reflexiva del trabajo docente en términos de planificaciones y gimnasia metodológica, el trabajo de saber enfrentar situaciones en la docencia estará en función de su racionalidad técnica.

2. CUANDO TERMINAS DE ELABORAR PLANIFICACIONES, ESQUEMA DE TRABAJO, DESCRIPCIÓN DE ALGUNA ACTIVIDAD, MICROENSAYOS, ETC., SUELES PENSAR

a) Que va a ser aprobado de inmediato	2
b) Que te mandarán a corregirlo	10
c) La duda de que puede estar bien o mal	15
d) Otra	0

El alumno vive en una situación incierta en relación a los resultados del trabajo a presentar, todo depende del docente asesor de seminario. Puede interpretarse, que la *violencia simbólica*, permanece. El maestro manda, el alumno obedece. Se trabaja un contenido curricular que debía liberar al alumno (la reflexividad), pero el proceso que vive es de dependencia.

7. NIVEL DE REFLEXIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ¿CÓMO TE VES “HOY”?

a) Hay avances sustanciales	14
b) Hay un ligero avance	6
c) Estaba mejor y me han confundido	4
d) Estoy en las mismas	1
e) Otra	2

A partir del número de estas respuestas se infiere que el alumno siente y piensa que está teniendo un avance sustancial en cuanto a su nivel de reflexión del trabajo docente, lo que equivaldría a decir que por los resultados en cuanto a saber sobre la materia, éste debía estar contento, alegre y motivado, más los resultados que se obtienen de la siguiente pregunta, hacen dudar de lo sugerido.

13. LA ACTITUD, EL ESTILO, EL ACTUAR DEL DOCENTE EN ESTE SEMESTRE, PERMITEN VISUALIZAR LAS TAREAS, LAS ACTIVIDADES COMO:

a) Sencillas y fáciles	5
b) Difíciles y confusas	12
c) Trabajosas y complicadas	6
d) Otras	4

El alumno percibe al docente en relación a los trabajos que le exige, como alguien que no es un buen *mediador*, sumado este análisis con el tópico la maestra incomprensiva hace pensar que le hace falta a esta última el *tacto pedagógico*.

Síntesis: Dado los análisis e interpretación simultáneos en cada pregunta de la encuesta, se puede afirmar que el significado del alumno respecto a la práctica reflexiva del trabajo docente camino al documento recepcional, es también de simulación.

El jardín de infantes.

Un buen tiempo de vivir la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional, es efectuado en este escenario, para indagar en este mismo aspecto constituido: *interacción y procesos*

comprensivos, se propuso un cuestionario, que por las condiciones de la indagatoria, se convirtió en cédula de entrevista.

Técnica: Entrevista para alumnos del 4º. Grado LEP 99, se aplicó a 4 estudiantes clave, al interior de la escuela Normal Urbana Federal del Istmo, en el mes de mayo de este mismo año, tiempos indistintos. En resumen por respuestas se obtienen las siguientes vivencias:

En más de alguna ocasión los alumnos vieron frenada su decisión al planificar, desarrollar o evaluar sus respectivas actividades: “mi tutora sólo quiere que aprenda de ella”, “se mete, rompe mi ritmo de trabajo”, “me desmoraliza, me da miedo que se enoje, me siento mal”.

Sólo una de ellas dice que se siente como un robot en el jardín, ya que debe seguir al pie las indicaciones, sino no sale con la asesora de seminario.

Las demás expresan que se sienten bien, los papás las aprecian mucho y los niños las quieren.

Respecto a los acuerdos que el asesor de la Normal y la maestra de base del jardín de infantes establecen para un trato justo a la altura de la economía, condición de ser alumna practicante y nivel de experiencia, a decir de las practicantes y posturas físicas asumidas al instante de entrevistarlas (ver hacia arriba, suspirar, “qué le diré” se preguntan), manifiestan “las maestras del jardín se mandan” “los maestros de la Normal no nos defienden”, “los maestros de aquí (los de la Normal) saben que tenemos mucho trabajo y nos matan”.

Aseguran no abordar en sus escritos reflexivos para su documento recepcional nada respecto a su sentir, pues según sus asesoras lo que sientan no importa, “son chismes”, otras dicen sí, pero al leer el investigador sus textos ninguna aborda tales sentires y emociones. No identifican nuevas propiedades del fenómeno educativo, del trabajo docente. Escriben secos tópicos que emanan de variables, dimensiones o aspectos de “X” modelo de análisis de la práctica que algún autor propone, o sobre categorías teóricas repetidas hasta el vómito en las aulas o pasillos de la escuela.

Síntesis: Más allá de los rituales del jardín, de los problemas económicos y de las condiciones injustas, la estancia de las alumnas y alumnos en el jardín de infantes, según reflejan sus respuesta es superable, saben que sólo es un proceso de transición, y esta idea las sostiene, dicen “va a pasar”, “el trabajo docente: un lugar de transición penoso”

El taller grupal.

Técnica: Cuestionario abierto a estudiantes clave. Participantes: 4 Alumnos de 4º. Grado LEP 99. Ciclo escolar: 2009-2010, fecha de aplicación: De marzo a abril. Horario: Discontinuo. Lugar: Indistinto.

Las preguntas 1, 2, y 3, Solicitó información respecto al trabajo en sí que desarrollaron en séptimo semestre y su probable impacto posterior.

“Depende, si los asesores nos lo hacen ver como algo pesado, chocante, nadie va a querer hacerlo después, mas, si lo pintan fácil va a formar parte de un rasgo profesional...hasta ahora siento que nos quieren ver acabados”. Otra alumna responde “considero que sí va a ser un rasgo en nosotros, aunque veo las cosas cansadas, de un día para otro piden las tareas: diario de trabajo, registro individual por niño, planificaciones y descripción de evaluaciones diarias, eso me hace dudar que se pueda llevar a cabo todo posteriormente...”

Habilidades como observar, describir, comparar, inferir, predecir, el auto mejoramiento y el trabajo consciente dicen, es lo que han puesto en juego, para desarrollar la práctica reflexiva. Sin embargo, cuando se les pregunta qué es ésta en términos de lo que han vivido, refieren a tareas mecánicas varias: Filmar y describir en sus casas, captar información por campos, etc.

Las preguntas 4, 5, y 6 indagó a cerca de su saber sobre la reflexividad.

Todos los encuestados aseguran no haber leído un solo libro que aborde el tema de la reflexividad. “ni uno sólo” “ninguno” “no sé en donde los leí... pero sí los he escuchado” “sinceramente no he leído...”. Aluden al tema a partir de sus creencias: “como un análisis, comparación, evaluación, un juicio que mejora los proyectos...” etc.

Las preguntas 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15 apuntaron directamente a la relación que se mantiene con el asesor y aquí hay varias situaciones que puede resumirse en la afirmación: Se refleja un nivel de interacción débil.

Las recomendaciones son en su mayoría de índole vertical acompañado de muecas: “Ustedes han de pensar que soy mala, sobre todo si no egresan, pero les aseguro que después me lo van agradecer”, “enamórense de su tema...”, “anima a seguir adelante pero de una manera que no se si sea la correcta... porque uno termina sintiendo que regaña”

“La asesora señala que mi opinión siempre debe ir acompañado de un autor si no no sirve y me regresa el trabajo” “cuando me sugiere algo lo hago para no tener problemas y poder terminar mi carrera”, “hay compañeros que no son escuchados porque según la maestra no tienen argumentos, lo peor es que ya ni nosotros los escuchamos” “la maestra tiene sus propias preocupaciones, cuando hay academia, ella al regresar parece loca”.

Síntesis: Un docente que dirige, interroga para corroborar no para entender, un alumno que obedece, una atmósfera que degolla *al sujeto*, gris para la reflexividad. Visiblemente sólo hay un alma: La del docente. Enseñanza que puede situarse en su contenido, como desprovista de algún fundamento que reivindique el espíritu del discurso reflexivo (Sería lamentable que fuese por *desdén de saber* a cerca del discurso de la reflexividad).

Las preguntas 9-10 abordaban vivencias vinculadas a sus micros, cuestiones que no pudieron ser resueltos por los alumnos, pues el momento por el que atravesaban se les dificultó responder. Este rasgo se optó considerarlo en los sujetos egresados, cuyo aspecto es el siguiente.

c) Reminiscencias e impacto formativo

Aspecto constituido: Recuerdos e impacto formativo. Técnica: Narración. Hora y Lugar de aplicación: Visitas en domicilios particulares entre 11:00 y 13:30, Participantes: Alumnos egresados LEP 99 (2007-2008-2009), fecha de aplicación: Del 22 de enero al 15 de febrero 2010. Se les explicó trataba de una investigación referida a cómo atravesaron el cuarto grado, sus vivencias, emociones y sentires, y, se les dejó tomaran tiempo para narrarlas, categoría: *Función reificativa del escribir*.

Relator A: “El trayecto que viví al construir mi documento recepcional fue de preocupación, preocupación que se agravaba cada día, ya que por más esfuerzo que realizaba en mis escritos, no era suficiente para el criterio creado por mi asesora. Si tuviera que describir con una sola palabra esa experiencia sería “complicada”. El tiempo para escribir el documento también fue muy escaso, sumémosle que en todo momento mi asesora al revisarlo hacía el señalamiento de la pobreza de mis trabajos y la necesidad de enriquecerlos. A pesar de tener algunos ratos de gusto al ir al jardín pues me gusta la carrera, estos no lograron elevar mi autoestima.

Al no tener referentes teóricos que según mi asesora me hacía falta, pensé en recurrar (volver a cursarlas) las materias abordadas en semestres anteriores, hasta llegué a tener la idea de abandonar la realización de mi documento recepcional y retomarlo al siguiente ciclo escolar (baja temporal), afortunadamente esta idea no la concreté, lo que me hace pensar que la exigencia y la molestia de mi asesora, era el reflejo de su misma inexperiencia en asesorar documentos recepcionales, pero por poco y me lleva al baile. Aunque no me escapé de lo pesado de la angustia. Aquí quiero comentar que hubieron alumnas que si lo hicieron (se dieron de baja temporal) por la misma recomendación de la asesora, pobres chavas.

El trabajo a presión (injustificado) causó en mí una depresión y baja autoestima. Sin embargo a final de cuentas la vivencia valió la pena, puedo ver la diferencia de ser practicante y estar frente a grupo. Como docente de base se tienen preocupaciones sobre los avances de los alumnos y de algunas dificultades que se presentan, sin embargo las perspectivas son completamente diferentes, nada que ver del trance que me hizo vivir la asesora en cuarto grado”.

Relator B: “Al saber que mi asesora iba a ser **Z**, sentí un poco de miedo, pues por comentarios de otras compañeras decían esta era exigente con su trabajo... Ella por su parte de nueve que componíamos la brigada eligió a sus consentidas, no fui una de ellas, esto me ayudó a valorar más mis esfuerzos. Cuando le entregaba avances de mi libro siempre decía “está mal”, “le falta información”. Llegué a desesperarme y pensar que tal vez la maestra tenía razón, que no tenía la capacidad para elaborar el libro de tesis. Muchas veces me sentí bloqueada, pocas veces me hacía observaciones para mejorar el trabajo, en ocasiones comentaba “no tienes el perfil para educadora”, “debías estudiar otra cosa”.

Me asustaba saber que trabajando con la asesora no avanzaba mi trabajo, por su forma rígida en que me trataba, llegué a deprimirme, a no responder en el jardín de infantes.

Relator C: Al principio fue dificultoso, después sentía algo propio, nos sentíamos capaces de analizar y reflexionar nuestro trabajo docente. Conformamos un expediente de cada niño de acuerdo a sus procesos de desenvolvimiento, diario un niño por cada campo.

Me dio miedo el no terminar mi tesis, pues pensaba que iba a ser difícil. Me enojaba las demasiadas correcciones y el que se me acabara el tiempo.

Relator D: “Siendo honesta, viví el trayecto como un trámite administrativo. Por ejemplo, el diario, obligadamente lo tenía que hacer aún cuando no había nada relevante que anotar, era como pan de cada día. Debíamos tener un registro para cada niño, yo tenía 21 niños, La hoja de nuestro cuaderno se dividía en seis partes, cada uno representaba un campo, en el que debíamos anotar cómo cada niño se comportaba diario, si había avances o no en cada uno de ellos.

A veces se nos acumulaban las actividades para el documento recepcional...Entonces, lógico es, que llegaba a comer y escribir, aunque a decir verdad no le veía mucho caso, porque repetía lo mismo. Las filmaciones, eran densas, casi nos llevábamos de 3 a cuatro días de dos de la tarde a dos de la mañana. A parte de eso, en la noche preparar el material didáctico para el día siguiente. Hubo una filmación de cuarenta minutos, de pura descripción 18 hojas. “ver y escribir, cada gesto, cada acción docente”. Hacer una descripción pesadísima, lo primero que preguntaba era ¿De cuántos minutos es?

La docente hizo que tuviéramos confianza y nos apoyáramos. Nos prestaba libros, daba ánimos: “no todo lo que pienses se va a realizar, pero tu lleva siempre tu planificación”, “no se preocupen ¡ocúpense!, todas van a salir de esto”.

En cuanto a reflexionar el trabajo docente, seguimos a Bertely. La maestra nos enseñó a cómo obtener las categorías propias, luego las prestadas y luego indicaba que debíamos leer respecto a estas. Primero describíamos, luego analizábamos lo que escribíamos, lo conjuntábamos con autores y sobre ello hablábamos en los ensayos. No sé si de eso se trataba el reflexionar, pero no se me dificultó.

Análisis y juicio analógico: Las respuestas que los alumnos egresados brindan en este aspecto, enfatizan los significados que se han aludido (Temor y simulación). Con un tiempo ya alejado de las aulas normalistas, dichos puntos de vista aparecen como un verdadero mazo de juez.

Desde ese lugar, a lo lejos (*reificando*), en tierra firme y segura, la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional, parece un tupido monte que les rebasó la vista, y si ¿exitosamente? la libraron, fue por el esfuerzo físico y mecánico de sus herramientas “tumbas”. Desde su nuevo y real trabajo, lo que atravesaron, puede interpretarse como *un penoso recuerdo a fuerzas de ser llamado*.

Por otra parte, parafraseando a Shön (1987:154): Las mismas narrativas plagadas de *diagnósticos tan corrientes* “muy pobres tus reflexiones”, “no tienes perfil para educadora”, “debías estudiar otra cosa”, “te falta observar mejor”, habla mucho más del fracaso de tutoría en la escuela Normal Urbana Federal del Istmo, que la falta de adecuación del alumno a la escalinata de la reflexión.

4. Conclusiones

El temor y la simulación cómplice nublan la práctica reflexiva orientada a la elaboración del documento recepcional. Sólo un fundamento filosófico responsable que argumente a desarrollarla como un ejercicio sin límites, podrá ir paulatinamente desde una perspectiva evolutiva e histórica, transformando dichos significados.

La paciencia, la confianza, la libertad, el asombro en las vivencias cotidianas, un mediador que presentifique su experiencia ante los alumnos, y una vigorosa interacción áulica- escolar, son elementos fundamentales que posibilitan un aprendizaje con impacto a futuro al egresar de la institución formadora de docentes, los que en realidad fortalecerían las históricas expectativas de Dewey (2002) cuando resumió “El pensar reflexivo es el mejor pensar”, luego Shön (1998) “El prácticum reflexivo como propuesta para llenar el vacío que dejan las universidades en sus profesionistas”, y Perrenoud (2001) “La práctica reflexiva en el oficio de enseñar da identidad y satisfacción profesional”. Lejos de estos valores y actitudes la práctica reflexiva sólo sería lo mismo que al comienzo de este subíndice se alude.

Urge darle cuerpo a estos planteamientos en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, discutirlos con seriedad. Si al menos logran inquietar las inexorables construcciones teóricas y experiencias de docentes tanto como las de los alumnos, entonces se abriga la esperanza de una eventual transformación del proceso formativo inicial en la reflexividad.

Se asume que es una visión particular sostenida en una indagatoria fenomenológica. Sin embargo, creo, y lo digo en tono personal, que esta forma de intentar *ver las cosas mismas*, es la mejor manera de verlas; cuanto más valoremos a los sujetos en su particular forma de construir sus conocimientos (hermenéutica), sus maneras de entender y sentir, más nos acercaremos a ellos, más estaremos en posibilidad de cambiar para bien, para mejorar esto que llamamos mundo. Congruente con tal creencia se propone al interior de este mismo documento, el modelo de ruta metodológica investigativa para hallar significados, deseosa de ser debatida y complementada.

En la vida escolar anidan gérmenes que deben combatirse con genuina responsabilidad vinculada a la Vida, al Bios. Si queremos que la escuela siga siendo un punto de luz en el infinito, hay que hacer bien las cosas.

Si alguna idea o dato en el interior de este documento evoca un pasaje experiencial mínimo del ser de la docencia de alguien, es sólo una alusión coincidente, lo importante es la evocación, es el reclamo de una historia subjuntiva “el pudo haber sido de otra forma”, lo cual equivale al augurio de nuevas maneras de orientar la práctica reflexiva del trabajo docente orientada a la elaboración del documento recepcional.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, J. G. y Gayou, J. (2009). *Cómo hacer una investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- BERTELY, B. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BRUSILOVSKI, S. (1993). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Argentina: Libros del Quirquincho.
- DEWEY, J. (2002) *Qué es pensar, Ejemplos de inferencia y comprobación, El lugar del Juicio en la actividad reflexiva, Comprensión: ideas y significados y Análisis del pensamiento reflexivo, en Cómo pensamos. Nueva relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DIKER, G. (1998). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. España: Paidós.
- GOETZ, LECOMPTE (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- HERNÁNDEZ, A. (1997) *Las visiones del constructivismo: De la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente, en Rodrigo, J. M. y Arnay, J. La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós.
- LYOTARD, F. J., (1998). *La palabra, la instantánea, en Lo inhumano, charlas sobre el tiempo*. Buenos aires: Manantial.
- MAURI, T. (1997). *Análisis de la práctica educativa: Constructivismo y formación del profesorado, en Rodrigo, J. M. y Arnay, J. La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós.
- MONTICELLI, R. (2002). *El futuro de la Fenomenología, meditaciones sobre el conocimiento personal*. España: Frónesis.
- ORTEGA Y GASSET. (1966) *El espectador*. España: Colección Austral.
- PÉREZ G., BARQUIN, R., J.ANGULORASCO. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal textos.
- PERRENOUD, P. (2001). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- POPPER, K. (1995). *La responsabilidad de vivir*. España: Paidós.
- SANDÍN, Esteban. (2003). *Tradiciones en la investigación cualitativa, en Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Barcelona: McGraw-Hill.
- SAMPIERI, H., Collado, F., Lucio, B., (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- SARTORI, G. (1998). *La Política, Lógica y Método en las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan (Cap. 1)*. España: Paidós.
- SHÖN, D. (2008). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- SEP, (2004). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres, LEP 99*. México.
- SEP, (2004). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional Licenciatura en Educación Preescolar, LEP 99*. México.
- TEBEROSKI, (1997). *El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito, en Rodrigo J. María, y Arnay, J. (1997) La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós
- ZAVALA, V. (2000). *Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado en La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.
- Publicaciones Electrónicas.
- http://www.ualberta.ca/iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf. GROENEWALT, T. (2004). *Diseño de la investigación fenomenológica*. Universidad de Florida.



Licenciados enseñando *versus* Profesores de Adultos

Midory Salinas Alfonso

E-mail mi_dory08@hotmail.com

Materia: Redacción y publicación de artículos científicos,
por la Dra. Yolanda Jurado Rojas

Resumen

La educación para adultos se ha reducido a la alfabetización y a la comparación del método de enseñanza con la pedagogía, sin embargo, la andragogía se enfoca a la enseñanza para adultos, contemplándolos como participantes de un proceso enseñanza aprendizaje dinámico, donde éste pone de manifiesto su conocimiento y experiencia a través de los años.

Este concepto no es reciente, se utiliza desde el siglo XIX y tiene su aplicación en Europa, que es el parteaguas para implementar un nuevo método de enseñanza para el adulto, hoy en nuestro país lo más cercano a este concepto es la alfabetización y quien la imparte es un asesor solidario, que es un profesional en determinada área del conocimiento, pero desconoce lo que implica enseñar a partir de la Andragogía.

El educador de adultos que posee una formación universitaria sin orientaciones pedagógicas, debe capacitarse en este modelo, para entender las implicaciones que tiene la enseñanza para adultos. México es un país que da importancia a la formación de adultos a través de distintos programas, pero es necesario entender que se necesita un método específico y estrategias adecuadas para tener éxito en este proceso.

Palabras Clave: Andragogía, adulto, enseñanza

Licensed teachers teaching adults versus

Abstract

Adult education has been reduced to literacy and the teaching method compared with pedagogy, however, andragogy focuses on adult education, regarding them as participants in a dynamic teaching-learning process, where it reveals its knowledge and experience through the years.

This concept is not new, been used since the nineteenth century and has its application in Europe, which is the watershed to implement a new method for teaching adults, today in our country as close to this concept is literacy and who provided a supportive advisor, who is a professional in a particular area of knowledge, but does not know what that involves teaching from Andragogy.

The adult educator who has a university education without teaching guidelines, should be trained in this model to understand the implications of adult education. Mexico is a country that attaches importance to adult education through various programs, but you must understand that it takes a specific approach and strategies to succeed in this process.

Key-words: Andragogy, adult, education.

Introducción

Las demandas de la sociedad en la que vivimos y la información con la que contamos, nos han retado a pensar que existe una edad específica para aprender y otra para poner en práctica lo aprendido.

La educación del adulto es difícil de describir, por la variedad de instituciones y modalidades que se manejan: escolarizada, semi escolarizada y abierta. Sin embargo, los términos educación para adultos, se utilizan para designar todas aquellas actividades educativas destinadas a

personas adultas ignorando que éstas acceden al conocimiento en dos ambientes:

Los adultos pueden adquirir conocimientos en su ambiente social natural, que contempla experiencias diarias de la vida y también pueden aprender leyendo, mirando la televisión, conversando o participando en la vida de la comunidad.

Andragogía versus pedagogía

El término andragogía se utilizó por primera vez en 1833, por el maestro alemán Alexander Kapp, quien intentó describir la práctica educativa que Platón ejercía con sus discípulos, que no eran precisamente niños. En el siglo XX, el concepto es retomado por Eugen Rosenback, quien se refiere al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos, como son: la filosofía, profesores y métodos.

El tiempo y la educación de adultos ha seguido su curso y es común que el docente se dirija hacia sus alumnos con las siguientes expresiones cuando momentáneamente se pierde el control o la atención del grupo: ¿creo que estoy tratando con personas maduras?, o exclamaciones como: ¡ya están lo suficientemente grandecitos como para que se comporten de esa manera!...

De acuerdo a **Víctor Aguilar, (1994)**, hasta hace muy poco tiempo únicamente existía un modelo teórico tanto de aprendizaje como de las características de quienes habrían de aprender. Este modelo se denomina pedagogía —un término derivado de las palabras griegas que significan “conducción del niño”— que literalmente significa arte y ciencia de enseñar a los niños.

La organización de la educación para adultos comienza a organizarse en la década de los 20, para este momento los educadores de adultos comienzan a tener inconsistencias en su labor, una de ellas, era que la pedagogía consideraba a la educación como el proceso de transmitir lo conocido, en lugar de considerarla un proceso a lo largo de toda la vida o de búsqueda continua. Con el paso del tiempo y notorias investigaciones se determinó que debería de existir un modelo adecuado para referirse a la enseñanza del adulto y este fuera paralelo a la pedagogía.

Según **Pedro Rodríguez, (2003)**. La andragogía a diferencia de la pedagogía centra su atención en el alumno y no en el profesor. En este modelo la adultez no se concibe como un problema sino como un cúmulo de cultura que le permite identificar cuál es la mejor forma de aprender.

Por tal razón es importante que el educador de adultos identifique las diferencias entre pedagogía y andragogía, porque sin darse cuenta el profesor cae en una conducta paternalista y autoritaria cuando el adulto es una persona con carácter y criterio definido y su trato no debe ser igual al del niño.

El adulto como estudiante

El alumno debe ser visto como un ser social, integral e individual, no sólo alguien que acude a la escuela para obtener un documento oficial, con experiencias, expectativas y un enorme deseo de compartir y aprender cosas nuevas.

En muchas ocasiones el adulto conoce más que propio educador, su conocimiento empírico y tradicional lo hacen un experto de la vida, a nuestro estudiante adulto sólo le hace falta conocer la parte científica que confirma lo que su experiencia a través de los años le ha dictado.

Víctor Aguilar (1994) advierte que “El adulto por su larga vida y experiencia se le considera tierra donde a veces han arraigado y florecido, quizás, semillas no siempre seleccionadas, conocimientos imprecisos o erróneos, hábitos inconvenientes, conductas absurdas, ideas ilógicas e infundadas y actitudes indeseables”. (p. 9)

El adulto puede estar predispuesto al cambio o a las novedades por aprender, esta actitud dependerá de la claridad con la que se le explique la actividad o tarea a realizar. Es importante destacar y distinguir que el alumno adulto posee características completamente distintas a un estudiante en edad escolar.

Por eso, **Néstor Fernández (2001)** menciona las características de los adultos, considerando las siguientes: Puede correr riesgos al momento de la exigencia, juega un papel social, forma parte de una población económicamente activa y tiene una función productiva, requiere del saber hacer y el saber ser, puede pensar en términos abstractos, aprovecha su experiencia como fuente de aprendizaje, rechaza la inflexibilidad pedagógica con que es tratado y busca la aplicación práctica de aquello que aprende.

Los adultos son quienes por la exigencia de la sociedad donde interactúan, buscarán la forma de seguir cultivándose y posicionarse dentro de una sociedad competitiva que día a día exige aún más, pero no podemos pretender formarlo como si fuera un niño.

El proceso enseñanza aprendizaje de los adultos

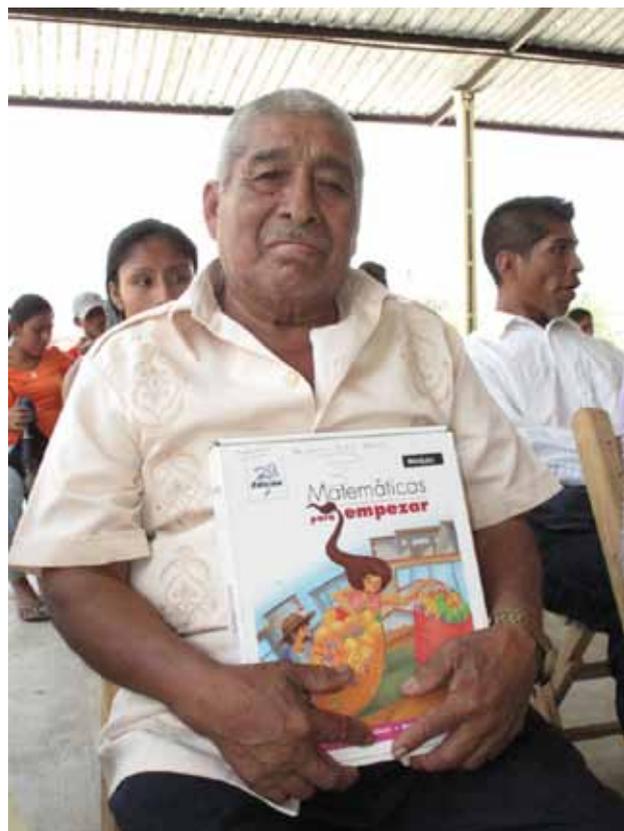
Anteriormente se mencionaba que el modelo andragógico se centra en el alumno y no el docente, por tal razón

las características del adulto son fundamentales para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

Como en todo proyecto tenemos que partir de un diagnóstico que nos permita, si no conocer al adulto, por lo menos en las primeras sesiones establecer una buena interacción y conocer las expectativas de nuestro alumno.

En su documento, **Nellie Torrado (2002)**, contempla cinco supuestos del modelo andragógico: El adulto es un ente altamente dirigido, tiene ciertas experiencias que se convierten en un recurso muy importante para su aprendizaje y el de otros, atraviesa por unas etapas o tareas de desarrollo que lo orientan para aprender, desea aplicar inmediatamente los conocimientos que va adquiriendo y su orientación al aprendizaje cambia y es motivado a través de incentivos internos y de su curiosidad.

Son supuestos que bien vale considerar, porque a través de la práctica diaria el educador de adultos, se dirige a su actividad docente sin observar que los participantes de su clase requieren de una metodología, motivación y trato diferente, recordemos que son personas con años de experiencia en la escuela de la vida y en las aulas de una sociedad exigente.



El perfil docente para la enseñanza de los adultos

El educador de adultos debe poseer características que le permitan atender las necesidades de sus alumnos y poder optimizar el proceso educativo. Existen muchos sinónimos para referirse a las tareas que realiza el educador de adultos: facilitador, persona, recurso, experto planificador instructor y mentor (**Dirkx y Prenger, 1997**).

Los términos facilitador y persona recurso se han empleado en los últimos 20 años para denominar a la persona que colabora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los adultos. El propósito es dejar claro que la función del facilitador no se relaciona con el concepto tradicional de maestro que controla la educación.

Dirkx y Prenger (1997) señalan que “La función del educador como facilitador es estimular y promover el desarrollo del aprendiz. Algunas de estas funciones del educador se ejercitan simultáneamente, sin embargo la relación que se establece con el aprendiz a través de las diversas funciones es una de las dimensiones más importantes en el desarrollo del proceso educativo del adulto.

El educador no es directivo, no controla ni impone sus ideas con respecto a los aprendizajes del adulto. Sin embargo ayuda a los aprendices a hacer sus actividades. Él puede interactuar con los alumnos y establecer una relación de confianza con los participantes. El facilitador debe aceptar y respetar a los aprendices tal y como son.

Cuando se ejercita como recurso, el educador provee los medios para facilitar el proceso de aprendizaje. La persona recurso responde a las necesidades que expresan los aprendices y colabora en el proceso educativo al proveer la información y las experiencias que se requieren para lograr sus objetivos.

La función del educador como experto se centra en el instructor. Su mayor característica es que siente poseedor de cierta información o destreza que debe compartir con sus aprendices. La mayoría de los educadores de adultos se describen como planificadores en la instrucción **Cranton (1992)**. Al preparar sus clases, desarrollar un programa o cuando hace una agenda sobre un curso taller, el educador asume la función de planificador.

La función del instructor es una directiva, debe incluir en sus cursos el proceso de la toma de decisiones acerca de las experiencias de aprendizaje, proveer retroalimentación y consejería a sus aprendices. **Freire (1970)**, señaló que tanto el educador como el aprendiz son mutuamente responsables por el cambio que se opera por medio de la educación. Cuando el educador ac-

túa como co-aprendiz, el educador pasa a ser parte del grupo. Si éste participa como aprendiz, tiene las mismas responsabilidades y derechos como otro miembro más del grupo. Los objetivos y las metas son negociados con el grupo de aprendices.

El educador de adultos se considera también un mentor, ya que estimula el desarrollo del aprendiz, es una combinación de consejeros y amigo que facilita la relación que se espera surja entre educador y aprendiz. **Daloz (1986)**, sugirió que cuando los educadores son mentores de los aprendices, tienen las siguientes tareas: Respaldo al aprendiz, retarlo y proveerle visión para que perciban sus posibilidades y propósitos de manera tal que se desarrollen.

De esta manera, el aprendiz puede sentir que el educador está con él y colabora en su propio proceso de aprendizaje. El educador de adultos debe ser especial, con competencias conceptuales técnicas y afectivas que lo capaciten para desarrollar su labor de día a día, (**Dirkx y Prenger, 1997**).

Barrer y Draper (1994), comparan el arte de enseñar a los adultos con hacer una artesanía. Destacan que los educadores deben poseer una filosofía educativa y desarrollarla de manera holística para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los teóricos antes mencionados enfatizan en que las emociones, los sentimientos, el conocimiento, las competencias, el estado mental y físico del educador se combinan para llevar a cabo la planificación de la instrucción y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Algunos autores como **Veri (1974)**, **Aker (1974)**, **Knowles (1980)** y **Royce (1999)**, realizaron diversos estudios para identificar las competencias personales y profesionales que deben poseer los educadores de adultos.

Veri clasificó las competencias identificadas en cinco categorías: Atributos personales, conocimiento del trabajo en sociedad y asuntos sociales, conocimiento de los principios básicos de la educación de adultos, conocimiento de la psicología del adulto y habilidad para planificar e implantar los programas de educación de adultos. Algunas otras competencias se desarrollan dentro de la misma práctica, es más algunos docentes las descubren al estar en interacción con el propio adulto (**citado por James, 1976**).

La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje de los adultos

Normalmente la evaluación se concibe como la recta final de todo proceso de aprendizaje. Se considera que la evaluación es la prueba que el facilitador proporciona al adulto y de las respuestas de éste depende medir lo que el participante ha aprendido.

Adam (1986), sostiene que la evaluación en el nivel superior y de adultos se rige por cinco principios: Permanencia, progresiva, práctica, crítica y flexible. Según el momento en el que se realiza, la evaluación del adulto se clasifica en: inicial, procesual y final. De acuerdo al enfoque constructivista, es en proceso inicial del adulto, donde se determinan los conocimientos que el participante tiene sobre los que construirá nuevos conocimientos para evidenciar su aprendizaje.

La evaluación procesual tiene como objetivo mejorar el aprendizaje. Mientras se realiza la interacción entre facilitador y participantes. La final se realiza al concluir un curso o módulo, donde se amerita un juicio de valores sobre la situación de aprendizaje dada. La andragogía reconoce que el proceso de evaluación se realiza a través de todos los sujetos que forman parte del mismo, por ello considera las siguientes modalidades:

La Autoevaluación, es aquella que realiza el propio participante, ya que él como adulto está en condiciones de establecer, hasta donde ha alcanzado los objetivos, ese es el único que sabe cuanto ha aprendido. La Co-evaluación se realiza entre los integrantes de un equipo de trabajo para verificar los logros y aportaciones que se hicieron. La Hetero-evaluación o Evaluación Unidireccional, es el juicio valorativo que lleva a cabo el facilitador, pero debe aplicarse lo más objetiva posible, cuidándose de desconocer la realidad de cada uno de los participantes. Si no es manejada consecuentemente puede llevar a tomar decisiones equivocadas. La Metaevaluación es cuando el propio participante se evalúa, de acuerdo a los parámetros asignados y luego es valorado por el facilitador.

Según **Piaget y Ausubel** “Se debe operar mentalmente con el material al cual se le puede dar significado. Se refiere a la asimilación, proceso por el cual se almacenan nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes presentes en la estructura cognitiva”. El papel del facilitador dentro de la corriente constructivista, es de observador durante todo el proceso de construcción de los conocimientos de los participantes.

La andragogía dentro de su proceso de orientación, lleva al participante a organizar los pensamientos para

cumplir con la asimilación, fijación del aprendizaje y la facilidad para recuperarla. El facilitador organiza el avance en el aprendizaje del adulto orientando al participante a asociar los conocimientos nuevos con los conocimientos anteriores comparando y asociando.

Mientras el participante construye, organiza y agrega nuevos conocimientos a los que ya posee, el facilitador se mantendrá constantemente evaluando los procesos de construcción del conocimiento, identificando lo que cada participante es capaz de aprender él sólo o si necesita alcanzarlo con el apoyo de otros.

Los participantes se involucran en su aprendizaje a través de la realización de tareas, a resolver problemas, a tomar decisiones, por lo que necesitan estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que son diferentes de los que normalmente se conocen.

Sistema estatal de formación docente

De acuerdo a Ricardo Gómez Leyva, historiador e investigador del centro de estudios para la transición democrática: “La formación docente es importante para todo sistema educativo moderno desde el punto de vista económico, institucional y pedagógico. Las instituciones que se requieren hoy para la formación de docentes deben fomentar, el cambio de actitud de los maestros buscando generar innovaciones para mejorar la calidad de la educación”. (p. 23)

Los profesores deberán capacitarse, actualizarse, y perfeccionar sus conocimientos y técnicas, además de buscar el equilibrio entre las competencias propias de su asignatura con las habilidades pedagógicas. La calidad de la educación dependerá de la formación del profesorado tanto de la inicial como de la continua o permanente.

Aunque los cursos nacionales, los cursos estatales y los talleres generales buscan la actualización de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de todos los niveles y modalidades de la educación básica en servicio, los cursos tienen como característica principal que su diseño se basa sobre todo en la auto enseñanza y la autogestión. Hasta ahora, cursos ofertados a nivel estatal así como los nacionales presentan notorias deficiencias. La Coordinación Estatal de Actualización se encarga de los cursos estatales, los cuales tienen como propósito principal cubrir necesidades en el ámbito regional.

Los diferentes cursos tienen como modalidad lo que se denomina “cascada”, es decir, se imparten de manera jerárquica. En la mayor parte de los casos un grupo de especialistas técnico pedagógicos imparte el curso de

capacitación a jefes de enseñanza y supervisores, éstos lo imparten a su vez a los directivos de escuelas y finalmente los directivos a los docentes. Tal forma de trabajo (cascada) conlleva a que, los cursos pierdan las características iniciales a medida que se van acercando al docente en servicio debido al escaso manejo de los nuevos contenidos, enfoques respectivos, pero sobre todo por la falta de comprensión del sustento teórico de nuevas propuestas educativas centradas en el aprendizaje.

En cuanto a la cobertura, hasta la fecha los cursos estatales se han dirigido exclusivamente a docentes de primaria y secundaria. Aparte se han impartido cursos de matemáticas para profesores de educación primaria y matemáticas, español, química, geografía biología y lengua extranjera para los de secundaria, pero la educación de adultos ha quedado fuera.

Asimismo, la formación permanente se dirige a los docentes en servicio, quienes laboran como profesores en diversas instituciones educativas. Esta formación se traduce generalmente en superación profesional, actualización o capacitación.

Conclusiones

La educación para adultos representa una piedra angular dentro del proyecto educativo de nuestro país, desafortunadamente es más importante ir a la vanguardia de la modernidad y la globalización que atender una necesidad apremiante.

La educación para adultos no es nueva en México, sin embargo la poca que existe se reduce únicamente a la alfabetización y proyectos fallidos que carecen de sustento en todo el modelo.

Se concibe al adulto como un alumno en edad escolar, con las mismas habilidades que un joven de 17 años y al que se le tiene que indicar que hacer, en que momento y la postura correcta para sentarse. El maestro piensa que su papel también es de un padre o madre, sin embargo no consideramos que las personas que atendemos sean ADULTOS.

Pretendemos evaluar, y en ocasiones pensamos que es lo mismo que medir, cuando una está completamente aislada de la otra. Los mecanismos de evaluación no pueden y deben ser los mismos para las personas adultas tomando en consideración que su nivel de abstracción es completamente diferente.

Desafortunadamente esto ocurre porque en nuestro país no existe la suficiente capacitación y cobertura para los educadores de adultos, eso limita a éste profesional a

hacer uso de las herramientas a su alcance, sin verificar que realmente sean las más adecuadas para el participante.

Considero que la educación para adultos es una realidad necesaria en nuestro país, es la mejor forma de ayudar a quienes por falta de oportunidad o alguna necesidad económica han dejado de estudiar, viendo su oportunidad de crecimiento en instituciones que ofrecen preparación en año y medio o cursos intensivos, que no contienen un soporte andragógico para trabajar dentro de las aulas.

Es importante, que quien asume la responsabilidad del trabajo con adultos, se capacite y forme en la andragogía que como ha quedado claro no es lo mismo que pedagogía, y se convierte en el error más frecuente de dichos profesionistas.

La andragogía es ciencia, pero también es acción, es trabajo colaborativo y es una oportunidad para escuchar a la experiencia de la vida para combinarla con el conocimiento y hacer un solo puente en donde todos tengan la oportunidad de atravesar sus propios límites.

Referencias Bibliográficas

- Bigge M. (2007). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Carballo Colmenares, Rosana. (2007). *La andragogía en la educación superior*. Investigación y Postgrado, 187-206.
- Díaz, Á. (2010). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Freire P. (2005). *Educación y mudanza*. Oaxaca de Juárez, México: La mano.
- Gall, M. (1994). *Herramientas para el aprendizaje*. Guía para enseñar técnicas y habilidades de estudio. Argentina: Aique.
- Irizar Rojas, José Antonio. (2009). *Recuadro II. Principios básicos de la educación de adultos*. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, Enero-Marzo, 48-49.
- Léon, A. (1991). *Psicopedagogía de los adultos*. México: Siglo veintiuno editores.
- Moreno Fanny; Quintero Acosta María Eugenia. (2002). *La Educación Andragógica: una Estrategia frente a los Problemas Ambientales*. Actualidad Contable Faces, Enero-junio, 7-22.
- Rodríguez Rojas, Pedro. (2003). *La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento*. Laurus, Sin mes, 80-89.
- Romero P, Yrida H.Olivar Linares, Rafael J.. (2008). *Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial*. Investigación y Postgrado, Diciembre-Sin mes, 107-126.



La motivación del maestro en educación superior

Eder Ruiz León

Edrule9@hotmail.com

Materia: Redacción y publicación de artículos científicos

Dra. Yolanda Jurado Rojas

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad promover la reflexión en el cuerpo docente, principalmente en educación superior, para formar personas motivadas, críticas, reflexivas con un enfoque humanista de manera global, es decir buscar un trato igualitario sin importar condiciones, creencias o economías. Se muestran conceptos sobre motivación, el rol del maestro, la educación humanista, pensamiento crítico y la creatividad como herramientas para la motivación.

Palabras Clave: Motivación, educación superior, humanismo, proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuantos maestros en la actualidad buscan el motivar a sus alumnos en el estudio, buscan siempre mostrar un sentido al conocimiento que imparten. Despertar el interés por la materia, es una tarea ardua.

El maestro busca despertar esta motivación intrínseca en el alumnado, pero primero será necesario empezar por el propio maestro que necesita descubrir si su

motivación es intrínseca o extrínseca —entendamos que ambas son manejadas a lo largo de la vida— es decir, si la motivación que lo lleva a diario en el aula proviene de su interior, buscando un mejor desarrollo profesional, alcanzando la satisfacción que se logra al dar un servicio educativo de calidad, porque se disfruta de la labor durante el proceso y después de él, estamos hablando de una motivación intrínseca, o en caso contrario por una motivación extrínseca que puede provenir de situaciones económicas que obligan al maestro asistir al salón para ganar un salario, que ayude a solucionar problemas personales, que al realizar la planeación las observe como simples requisitos burocráticos sin ver la profundidad del planear las clases para un mayor aprendizaje en los alumnos; en ambas situaciones se necesita ser consciente del proceso educativo.

En esta búsqueda de motivación profesional tendremos que adentrarnos al maestro mismo, es decir ver la filosofía que maneja en su vida y practica en el salón de clases, además se observa la educación en el nivel superior que se imparte en la actualidad como una forma de respuesta a un presente incierto que solo busca soluciones inmediatas pero no determinantes.

Brockbank y McGill (2002), menciona la obligación de la educación superior tiene que garantizar que sus alumnos puedan realizar sus aspiraciones post-universitarias, así como a proporcionarles unas experiencias enriquecedoras en su camino hacia la titulación básica y la de posgrado. Al proporcionar estas experiencias y garantizando el cumplimiento de sus expectativas, se propone que debe hacerse desde el humanismo, entendiendo que detrás de cada maestro hay una filosofía que dirige su actuar (López Calva, 2005). Para hablar del humanismo se necesita una mirada profunda. Existe una diversidad de autores a lo largo del tiempo han enriquecido esta filosofía, pero partimos de la visión que se compartió en marzo del 2011, donde la UNESCO realizó una reunión con sede en las Naciones Unidas en Nueva York, de su Grupo de Alto Nivel sobre la Paz y el Diálogo entre las Culturas. Formado por veinte personalidades representativas de todos los continentes, el Grupo declaró que “la empresa de iniciar una nueva reflexión sobre la paz y la reconciliación debía ir al unísono con la búsqueda de un nuevo humanismo para el siglo XXI”, un objetivo propugnado por la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova (UNESCO, 2011).

Sanjay Seth (2011) define el humanismo como la afirmación o la intuición de que todos los humanos te-

nemos en común algo fundamental y un mismo derecho a la dignidad y el respeto. Defiende su postura con dos argumentos, el primero, el valor del hombre es separado de un Dios o dioses, es decir, el hombre es la medida de todas las cosas; el segundo argumento es, la racionalidad, que todo ser comparte y nos hace iguales.

Cabe señalar que el humanismo no es perteneciente de un país o resultado de un acontecimiento (como lo fue el renacimiento), es la suma del pensamiento de hombres de diferentes épocas que a lo largo del tiempo contribuyeron a una visión universal sobre que cada hombre comparte en los diferentes lugares y épocas.

La interpretación y duración del humanismo dependerá de la concepción y dignidad que se tenga sobre la especie humana, más no, en un antropocentrismo o la razón como determinantes absolutos.

El ver al hombre con particularidades comunes sin importar raza, credo o condición social, se ha vuelto indispensable para un mundo capitalista, que lleva al hombre a un ritmo deshumanizante cada vez mayor, dejando de lado la dignidad y respeto y solo considerando la producción capital. Es interesante ver la reinterpretación de un humanismo contemplado desde una diversidad, recordando su historia, pero con miras al presente global. Solo así el hombre recobra un sentido universal, reconociéndose no solo como agente biológico sino también geológico, pues su actuar influye en su ambiente. Bien es cierto que surge en un continente europeo como resultado de la ilustración, pero el replantearse una nueva visión del humanismo requiere de un espíritu crítico que permita ver más allá de un pasado histórico y de un ambiente natural.

Al mencionar un espíritu crítico, dirijo mi intención al desarrollo del pensamiento crítico, que en primer lugar será necesario desarrollar la criticidad, que según López Calva (2010) es buscar la verdad, y al ejercitar esta búsqueda se estará realizando el pensamiento crítico.

Según Lippman (1990) el pensamiento crítico tiene tres características:

- Autocorrectivo, descubre deficiencias y las corrige.
- Sensible al contexto, discierne sobre el cómo y en qué momentos expresar juicios para causar un impacto verdadero.
- Referente a un parámetro, tiene claridad en cuanto a los marcos de referencia, los alcances y limitaciones del juicio afirmado (Cit. en López Calva, 2010, p.7).

Con lo anterior se concluye que el pensar críticamente conlleva el despertar de la conciencia para ser responsables de nuestras acciones realizadas en un contexto determinado, provocando reacciones que afectaran el desempeño de las personas.

Observemos un antecedente de la educación que se brinda en México con la introducción del neoliberalismo (considero importante ver este aspecto para justificar el regreso del humanismo) porque, —desde mi punto de vista—, se promueve una motivación extrínseca, es decir con este modelo se inicia más la educación sin reflexión ni crítica debido a que se busca un fin a corto plazo (una calificación, un trabajo, habilidades para un determinado mercado laboral, pero no la puesta en marcha de valores). Un ejemplo sencillo es que algunos estudiantes buscan solo una calificación para acreditar materias y obtener títulos, para alcanzar un trabajo, sin darle sentido a lo que aprenden; de ahí, la importancia de una educación que libere mentes, dispuestas a mejorar su entorno y no solo concentrándose en ser “capital humano” solo por responder a las exigencias del sistema, que en México se ha practicado desde Carlos Salinas de Gortari (1998-1994), sistema que ha sido impuesto, y solo responde a la demanda del mercado laboral, generando pobreza, desempleo, falta de crecimiento económico y desigualdad social. Triunfando así la razón económica sobre la razón social, dejando a un lado el humanismo y socialismo educativo que desde años atrás se venía fomentando.

Rose y Milton Friedman, dos promotores del neoliberalismo, afirman: ‘Muchas escuelas se crearán por iniciativa de grupos no lucrativos. Otras serán montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinará la competencia [...] (Cit. en Ornelas Delgado, 2002, p. 125).

En este asunto, tuvo intervención la OCDE quien define la formación del “capital humano” por parte del sistema educativo reduciéndolo a “los conocimientos, habilidades, competencias y atributos laborales demandados por el aparato productivo y, en última instancia, de las necesidades del capital para elevar su rentabilidad” (Ornelas Delgado, 2002, p. 135).

Entonces cabe mencionar que con un sistema neoliberalista que ignora el humanismo y socialismo, la motivación de las personas es producida por la obtención de bienes, de puestos de trabajo, del dinero. Si la educación

que se imparte busca este fin, dejando de lado o disminuyendo su importancia de los valores o del mismo ser, ¿cómo se espera que la sociedad mejore?

Es a partir de este tipo de sistema que donde solo se le deja la responsabilidad al estado sobre la educación básica, agregando —de manera política, aunque no en la realidad— recientemente el nivel medio-superior por su poca rentabilidad social agregándola como responsabilidad del Estado, pero dejando de lado la educación superior por su escasa rentabilidad social porque solo se benefician de ella quienes participan y no hay un beneficio para la sociedad (Ornelas Delgado, 2002). Si reflexionamos sobre el por qué la educación superior no es tan accesible, es porque el mismo sistema se ha encargado que su demanda sea poco significativa, aumentando formas de vida y trabajos de calidad deficientes. Las motivaciones de las personas se encaminan más a respuestas inmediatas percederas que a respuestas prolongadas causadas por la vida social.

La búsqueda por encontrar una educación que permita ir más allá del aspecto económico siempre se ha estado buscando y seguirá hasta porque un sistema que produce efectos nocivos a la sociedad no es eterno. Observemos la perspectiva de López Calva (2006) sobre la educación como un proceso de autoconstrucción, es decir, el hombre al participar en este proceso se hace consciente que debe mejorar y sacar su potencial, no de manera individual porque esta inmerso en una sociedad, lo que le obliga a interactuar con otros seres que aportaran experiencias a su vida. Cualquier proceso educativo debe tener como fin la personalización de los individuos desarrollando en ellos, su potencial de manera íntegra.

La conciencia del maestro sobre su propia persona deberá ser punto de partida para iniciar una educación personalizante, de lo contrario sería dar una educación carente de sentido.

La verdadera educación se tiene que trabajar, primero, en un proceso permanente, sistemático pero humano, eficiente pero pertinente, evaluable pero abierto al misterio de lo inconmensurable, de formación de profesores que se traduzca en la profunda TRANS-formación personal y profesional de los docentes (López Calva, 2006).

Al ver esto, es claro ver el por qué es necesario que se brinde una educación humanista desde el profesorado, si observamos que las nuevas generaciones se apartan de las problemáticas sociales con actitudes de indiferencia

y egoísmo, pero no hacemos nada, solo promovemos la educación neoliberalista seguiremos reproduciendo realidades de desigualdad. Es por eso que el mirar un humanismo de manera acorde a la globalidad puede ser la solución a mejorar la sociedad en la que vivimos.

Acompañando la educación humanista se busca promover también la reflexión que según Brockbank y McGill (2002) :

...la reflexión se ve desde dos puntos de vista. En primer lugar, como el procedimiento o medio por el que se considera una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción, mientras está ocurriendo o posteriormente. El segundo es derivado del primero, siendo la creación de significado y la conceptualización partiendo de la experiencia y la potencialidad de mirar las cosas como diferentes de lo que son, esta lleva la reflexión crítica (p. 72).

Es decir, al considerar un hecho se interpreta y asigna un significado para ver sus potencialidades desde diversos puntos de vista, sin olvidar la humanidad de las personas.

Es necesario que el maestro conozca su propia perspectiva sobre su actuar educativo, el cómo se siente al realizarla, cómo inicia su labor, y partiendo de una conciencia congruente con su persona iniciar sus responsabilidades de manera reflexiva.

Observemos que la motivación que usa el maestro para su vida personal se enfrentará a las motivaciones que tiene en su salón, el cual no es una tarea sencilla. Saber por qué el alumno esta presente en el salón de clases, le permitirá considerar la finalidad que busca el alumno y así poder iniciar el “encarrilamiento”, es decir, darle un nuevo significado a su misión en el aula.

La motivación conlleva al hombre actuar de acuerdo a pensamientos, emociones e ideas interrelacionadas por un proceso interno que conduce a la acción consciente o inconsciente que afectará a las personas involucradas en dicha acción.

El asignar un nuevo significado a la misión del maestro en el aula demanda también creatividad, la cual es definida por la REA como la facultad de crear y la capacidad de creación. López Calva (2010) lo define como: “la exigencia o potencialidad que se actualiza en el pensamiento y/o en el actuar creativos.”

Ahora bien para algunos maestros, el ser creativos puede resultar un esfuerzo difícil de desarrollar, por las

situaciones personales y laborales, entre otras. Se esta inmerso en un mundo complejo que a veces imposibilita al cerebro estar en disposición de crear actividades acordes a las necesidades del alumno, pero imaginemos —quizás de manera utópica— que el maestro que esta al frente de un salón de clases, posee toda la disposición de mejorar su labor docente, entonces deberá buscar los medios para lograr resultados eficientes. Es aquí, donde tendrá que entrar al mundo del diseño de estrategias, entendidas como los pasos a seguir para llegar a un fin deseado (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2001). Saber diseñar una estrategia requiere un conocimiento profundo del alumnado, lo que muchas veces, es imposible, por la realidad que supera al maestro en varios aspectos, entonces se planea para lograr una eficacia lo más universal posible.

En la actualidad el *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* (PEA) ha sufrido los cambios que experimenta la sociedad demandando una mayor eficacia y eficiencia en el logro de su tarea. Al respecto López Calva (2005) menciona:

...detrás de todo planteamiento o sistema de planeación y evaluación del PEA existe un modo de entender la educación y de concebir al hombre (filosofía) [...] el PEA es un proceso de encuentro humano en el que, mediante el diálogo atento, inteligente y razonable y la libre valoración sobre algún aspecto de la realidad, se logra ampliar, en distinta medida, el horizonte de comprensiones, significados y valores de los sujetos que intervienen en él. Llevando a una mayor apertura del sujeto, en una autoapropiación de sí mismo y en una apropiación del mundo y su mundo” (pp. 7-8).

Esto quiere decir, que algunos elementos del PEA que se muestran son: planeación, entendida como, la estructuración de las actividades con intención; las cuales llevaran un seguimiento que será medible para permitir y definir si son adecuadas o no, esto es, la evaluación. Pero estos pasos son muy breves, y no abarca en su totalidad, lo que conlleva el PEA. Así que a continuación, se presenta un diagrama sobre los pasos para sistematizar una acción según Suárez Díaz (2007):



Fuente: Suarez Díaz (2007, p.117)

El diagrama implica reconocer una observación para diagnosticar la situación (1) que llevara a determinar que es lo que se quiere alcanzar (2), por medio de una propuesta (3) y selección de soluciones que implican recursos o formas (4) para llevar a cabo la acción planeada (5), logrando y deseando el control durante el desarrollo de obtención de resultados (6) y revisando los detalles para un perfeccionamiento del PEA (7).

Para López Calva (2005) el problema del PEA no se encuentra en la eficiencia de este, sino en la conciencia de quienes lo llevan a cabo. La solución no es por medio del cómo sino el para qué del hecho educativo. De ahí la importancia del rol del docente, como un ser consciente en su vida personal y profesional, para obtener una visión global significativa que evite ver el PEA como un proceso burocrático, es necesario verlo de manera reflexiva y hasta filosófica que permita avanzar en el significado de éste.

El uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se manejen en el PEA, es un debate que no se ha logrado terminar por las diferentes formas de pensamiento, lleguemos a definir el enseñar como una acción que va mucho más allá del simple mostrar, que adentra un nivel inferior a un superior; que el aprender no es la simple ad-

quisición de un conocimiento sino la comprensión total de este que modificara el propio pensamiento.

Entonces una de las características esenciales de la enseñanza es la intencionalidad. Los alumnos en la enseñanza informal aprenden sin la intencionalidad, pero en la enseñanza formal se hace con una intención.

Existen maestros que buscan mejorar su enseñanza para lograr el aprendizaje en el alumnado, pero cuando buscan estrategias, algunos piensan encontrar un libro que las dicte y solo se apliquen como si fueran recetas de cocina, ignorando que están son tan fáciles de crear contando con la información necesaria.

Un medio que ayudara al profesor a mejorar su enseñanza, despertando su motivación y logrando eficiencia en su labor, será la lectura. Ahora nos adentraremos a la lectura y espero dar sentido a lo anterior conectando los puntos.

El maestro que sabe leer, y lee para su beneficio personal porque ha encontrado una riqueza en los libros —que pocos saben compartir— no tan solo codificándolos sino comprendiéndolos de manera eficaz, haciendo una “transacción” o conexión con el autor como si estuviera dialogando directamente con él (Adler, 1992). Estará manejando habilidades de pensamiento que per-

mitirá encontrar una motivación intrínseca (de acuerdo a lo que lea), la que a su vez lo guiará a despertar la creatividad interna que posee, sin necesidad de buscar información de una manera abrupta y en ocasiones forzosa. Se dará cuenta que tiene el potencial para crear, diseñar y aplicar estrategias acordes a su contexto, considerando aspectos exitosos de modelos educativos de otros países y contextualizarlos en su salón, porque es necesario que el profesor sea un investigador, analice su entorno, vea las necesidades y proponga soluciones de acuerdo a su contexto (Tobón Tobón, 2010).

Observemos lo que Ramírez Guerrero (2012) opina sobre la situación de la lectura en México:

Las estadísticas internacionales que registran los índices de lectura en diversos países, colocan a México en un sitio deplorable. Según la UNESCO y la OCDE, ostentamos el número 107 de 108 países encuestados. [...] En México leemos mucho [...] pero no sabemos leer.[...]

El hábito de leer es bueno, pero la comprensión de lo leído es pobre, entonces si queremos luchar por una nación culta, el maestro debería ejercitar la lectura por gusto y no solo por una obligación o necesidad. La importancia de maestros y padres de familia que oriente a las nuevas generaciones sobre el beneficio de la lectura, promoverán el vivir de acuerdo a motivaciones externas simples que producen efectos a corto plazo y que inhiben la riqueza de la creatividad de la mente humana, y todo por una insuficiente comprensión lectora.

El enseñar y aprender deberían ser un proceso consciente que todos los maestros deben poseer por la trascendencia del acto educativo en la vida de las personas que participan en la educación y no tan solo un trámite burocrático. El humanizar a los seres que hay en un salón de clases no es compartir una filosofía o mostrar el resultado histórico de esta, es invitar a una forma de vida que produce efectos positivos tanto a la persona como a la sociedad misma, una manera de compartirlo es a través de la educación superior donde se forman a las personas que estarán en relación profesional con otros seres en medio de un mundo globalizado, dinámico, divergente en formas de pensar pero que busca resultados eficientes, que mejor que contribuir a la formación de las personas que permita una mejor convivencia con dignidad y respeto.

La motivación —ya sea intrínseca o extrínseca— que el maestro refleje en el salón contagiará al alum-

nado. La actuación de un maestro que usa pensamiento crítico, reflexivo, creativo y una filosofía humanista en su labor como constructor y guía del PEA deberá originar un ambiente integral (es decir donde los valores del género humano se practiquen) para un aprendizaje significativo, además de formar personas con la libertad intelectual para decidir reflexiva y críticamente decisiones para su vida tanto personal como profesional.

Referencias Bibliográficas

- Adler, Mortimer (1992), *Cómo leer un libro*, México: Instituto Politécnico Nacional. Biblioteca del Normalista. 318 p.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Conferencia “Ejes claves en la evaluación de las competencias desde la socioformación” BUAP CCU, 26 de abril 2012.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Bogotá: McGRAW-HILL.
- González Ornelas, Virginia. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México, D.F.: Pax.
- Jasmina Šopova (Octubre-diciembre 2011) En este número. El humanismo, una nueva idea: El correo de la UNESCO, número 4, pp. 4.
- López Calva, Martín (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México, D.F. : Trillas.
- López Calva, Martín (reimpresión 2005). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, manual del docente*. México, D.F. : Trillas.
- López Calva, Martín (reimpresión 2010). *Educación es enseñar a pensar y a tomar decisiones. Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México, D.F. : Trillas.
- Ornelas Delgado, Jaime (2002). *Educación y neoliberalismo en México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Ramírez Guerrero, Jorge Alberto. (19/marzo/2012) *La lectura en México*. El Universal. Recuperado el 8 de agosto de 2012, de http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs_detalle.php?fecha=2012-03-19&p_id_blog=140&p_id_tema=15927
- Seth, Sanjay (Octubre-diciembre 2011) *¿Hacia donde va el humanismo?: El correo de la UNESCO*, número 4, pp. 6-9.
- Suárez Díaz, Reinaldo (reimpresión 2007), *La sistematización de la educación. La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.



El aborto y la dignidad humana

Hno. Geral Fritz

Estudiante de la Lic. en Ciencias Religiosas

En el mundo actual, sobre todo en el ámbito de la moral y la ética, hay una gran preocupación por las diferentes leyes a favor del aborto. Muchos de los argumentos que se han presentado son a favor del derecho de la mujer, por mal formación genética, etc. Pero se han olvidado que detrás de esta decisión hay un peligro mucho mayor y una reflexión más importante, que si no se hace se puede poner en peligro la vida de todos como persona: “la dignidad de la persona humana”. Con respecto al tema, aborto y dignidad de la “persona humana”, María Helena Restrepo R. es muy clara: “El respeto a la vida humana desde la concepción es un principio ético fundamental y

es el respeto a la dignidad humana” (R., 2005). Dicho de otra forma, no podemos basarnos en la simple defensa de los derechos mal entendidos de la mujer, en problemas de salud y seguridad pública que no van a la raíz y al fondo de los mismos, para emprender una guerra contra el ser humano mismo.

¿Por qué el aborto debe ser una reflexión sobre la dignidad humana?

Primero, porque factores como la violencia, la genética, el derecho de la mujer, etc., que son los argumentos que se ofrecen como defensa al aborto, son los mismos factores que pueden poner en riesgo la dignidad humana.



Y son también las causas mismas de la irresponsabilidad, del egoísmo de las personas involucradas y de la política de los gobiernos, que no desaparecerán quitando la vida a un inocente.

Segundo, porque el aborto va en contra de dos principios: la creación divina y la genética. De la creación divina, porque “históricamente el hombre es un ser pensado, proyectado, diseñado, creado por Dios; un ser rescatado, redimido, plenificado en Jesucristo, un ser habitado y movido por el Espíritu Santo. De ahí que san Ireneo afirme que la gloria de Dios es el hombre vivo”. Dios creó al hombre para que viva, no para que muera. Si el hombre muere no es porque así lo quiso Dios, sino por hacer mal uso de su libertad. Una libertad mal entendida y mal interpretada desde el inicio hasta el día de hoy.

En cuanto a la genética, es muy importante resaltar la dimensión irreplicable del hombre. José-Román Flecha Andrés, especialista en moral de la persona hizo esta ob-

servación: “Al fijar nuestra atención en la célula-huevo, no se trata solamente de una célula destinada a convertirse en un ser humano, sino que además, está predeterminada a convertirse en “tal” y no en otro ser humano”. ...Y podemos decir que en esto reside nuestro futuro.

En lugar de aprobar el aborto, una sana política gubernamental debe de plantear seriamente los problemas de la violencia; la diferencia social, especialmente la pobreza; el problema de la guerra, de la responsabilidad humana, en este caso crear leyes que exigen a los hombres abandonan a las mujeres a hacerse cargo de la misma; y también combatir las pandemias que son las causas subliminales del aborto.

Matar a un niño desde la concepción con el objetivo o justificación de una supuesta lucha a favor de los derechos de la mujer es cobardía. Es renunciar a atacar los problemas por sus causas.

Referencias Bibliográficas

- JOSÉ-ROMÁN Flecha Andrés, “Moral de la persona” Edit. BAC, Madrid 2002, pág. 11.
- R., M. H. (Enero-junio de 2005). Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal). Recuperado el 13 de Enero de 2012, de Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal): <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/832/83292401.pdf>