

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 04
Número. 12
(febrero-mayo 2022)

Director general: Dr. Fernando Carreto Bernal

Coordinador editorial: Dra. María de Luz Sánchez Medina

Editor Técnico: Lic. en CID. Claudia Camila Quiroz Ramírez

Corrección de estilo: Dr. Victor Manuel Galán Hernández

Equipo de traducción: Dr. Víctor Manuel Galán Hernández, Dra. Myrna Navarro Sánchez y Dra. Virna Vilchis

Consejo editorial

- **Delia Arrieta Díaz** (*Universidad Juárez del Estado de Hidalgo, México*)
- **Adla Jaik Dipp** (*Instituto Universitario de Anglo Español, México*)
- **Maura de la Caridad Salabarría Roig** (*Centro privado de Investigación: Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig Salabarría, Cuba*)
- **José Sergio Puig Espinoza** (*Centro privado de Investigación: Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig Salabarría, Cuba*)
- **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (*Universidad Autónoma de Chihuahua, México*)
- **María Luisa Murga Meller** (*Universidad Pedagógica Nacional, México*)
- **Amanda Morán Mérida** (*Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala*)
- **Martín Checa Artasú** (*Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México*)
- **Raquel Pulgarín Silva** (*Universidad Pedagógica de Colombia, Colombia*)
- **Diana Patricia Rodríguez Pineda** (*Universidad Pedagógica Nacional, México*)
- **Carlos Alberto González Quitán** (*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*)
- **José Luis Santolaya Sáenz** (*Universidad de Zaragoza, España*)
- **Rodolfo Rosas Reyes** (*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México*)
- **Pablo Daniel López Álvarez** (*Universidad Autónoma Metropolitana, México*)
- **Marco Muñoz del Campo** (*Universidad de Playa Ancha, Chile*)
- **Otto Ricardo Rivera Álvarez** (*Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala*)
- **Francisco Platas López** (*Universidad Nacional Autónoma de México, México*)
- **Vinicio Barrientos Carles** (*Guatemala*)

Consejo de redacción

- **Alfredo Ángel Ramírez Carbajal** (*Instituto de Estudios sobre la Universidad, UAEM, México*)
- **Agustín Olmos Cruz** (*Facultad de Geografía, UAEM, México*)
- **Bonifacio Pérez Alcántara** (*Facultad de Geografía, UAEM, México*)
- **Edith González Vargas** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores de Toluca, México*)
- **Raúl González Pérez** (*Preparatoria Nezahualcóyotl, México*)
- **Francisco Platas López** (*Casa de Cultura UAEM. Tlalpan, México*)
- **Filiberto Rivera Tecorral** (*Universidad Politécnica Nacional, Nezahualcóyotl*)
- **Samuel López Olvera** (*Bicentenario y Benemérita Normal para Profesores, México*)
- **Ariel Sánchez Espinosa** (*Facultad de Humanidades, UAEM, México*)
- **Claudia Angélica Sánchez Calderón** (*Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, México*)
- **Clementina Jiménez Garcés** (*Facultad de Medicina, UAEM, México*)
- **María del Rocío García de León Pastrana** (*Preparatoria Ignacio Ramírez Calzada, UAEM, México*)
- **Rufo Estrada Solís** (*Escuela Normal No. 3 Toluca, México*)
- **José Luis Gutiérrez Liñán** (*Centro Universitario UAEM Zumpango, México*)
- **Santiago Osnaya Baltierra** (*Centro Universitario Santiago Tanguistenco, UAEM, México*)
- **Virginia Panchí Vanegas** (*Facultad de Turismo, UAEM, México*)
- **Uriel Ruíz Zamora** (*Facultad de Lenguas, UAEM, México*)
- **Carlos Hannz Sámano** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores de Toluca, México*)
- **Tania Morales Reynoso** (*Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMéx. México*)

CONTENIDO

Artículos

Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México

Expectations and difficulties of secondary school mathematics teachers about teacher training and evaluation in Mexico
Saúl Elizarrarás Baena

01-20

La gestión pedagógica del promotor de educación artística: horizontes alternativos

The pedagogical management of the promoter of artistic education: alternative horizons
Dulce María Pineda-Casas

21-43

Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha, una experiencia de investigación formativa

Registration and valuation of the Architectural Heritage of Playa Ancha, a formative research experience
Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez-Acuña

44-72

El Enfoque de aula invertida como innovación en la educación superior ante el COVID-19

The Approach inverted classroom as innovation in higher education in the face of COVID-19
Patricia Carmina Inzunza-Mejía, Ana María López-Carmona y Mónica Liliana Rivera-Obregón

73-95

Obstáculos epistemológicos manifestados en documentos recepcionales de la Licenciatura en Educación Física.

Manifested epistemological obstacles in dissertations (documentos recepcionales) of the bachelor's degree in Physical Education.
Ludibeth Solís-Mejía

96-108

Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM

Critical reading and horizontal interactions teacher-students in the training of geographers of the UAEM
Carlos Reyes-Torres y Susana López-Espinosa

109-128

High school English teacher's; perceptions of out-of-class teamwork	
<i>Percepciones de profesores de inglés de enseñanza media superior acerca del trabajo en equipo fuera del salón de clase</i>	129-142
Jesús Humberto Villegas-López y Elizabeth Ruiz-Esparza	
Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas	
<i>Evaluation of the use of ICT in language teaching</i>	143-175
Isaí Alí Guevara-Bazán	
Diagnóstico sobre rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades	
<i>Academic analysis of the problem of educational underachievement in the Sciences and Humanities College</i>	176-191
Verónica Marcela Espinoza-Islas, Fátima Sandra Rubiales-Sánchez y Ana Lilia Santana-Galindo	
Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019	192-206
Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal	
Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM	207-226
<i>Gender perspective and hidden curriculum in the formation of students in History at UAEM</i>	
Rosa María Hernández-Ramírez, Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro.	
Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica	227-245
Rubén Madrigal-Segura y María del Rosario Castañeda-Reyes.	
Reseña del primer congreso virtual internacional “Educación inclusiva en la infancia”	246-267
Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámamo y Felicitas Vilchis-Velázquez.	

Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México

Saúl Elizarrarás-Baena

sauleliba@gmail.com

Escuela Normal Superior de México, México.

Recepción: 13 de julio del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 01 de febrero del 2022

Resumen

El presente reporte de investigación se inscribe en un programa en Gobernanza y Política Pública en Educación que es coordinado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México en convenio con la Universidad de Alcalá de España. El objetivo del estudio fue identificar algunas expectativas de profesores de matemáticas del nivel secundaria de la Ciudad de México sobre la formación y la evaluación docente para tomarlas como punto de referencia en el planteamiento de propuestas pedagógicas alternativas afines a lo estipulado en las leyes secundarias emanadas de la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2019. Desde un enfoque cualitativo, se utilizó como método la hermenéutica interpretativa (Martínez, 2010), se utilizaron cuestionarios en línea y derivado de sus resultados, se aplicó una entrevista semiestructurada. Las respuestas otorgadas por parte de los informantes refieren a la falta de un programa de incentivos económicos que les permita mejores condiciones laborales y económicas para desempeñarse de manera adecuada y pertinente. Los resultados con la entrevista semiestructurada dieron cuenta de las condiciones de inequidad con este tipo de programas en el que a todos los participantes se les evalúa como si trabajaran en las mismas condiciones, mismos que también fueron considerados como insuficientes y deficientes en su propia logística. Esto implica, un programa de distribución de horas para la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, también espacios y tiempos para la reflexión conjunta, para el desarrollo de proyectos colectivos que redunden en la adquisición de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Concepciones, expectativas, docentes, matemáticas, formación, evaluación.

Expectations and difficulties of secondary school mathematics teachers about teacher training and evaluation in Mexico

Abstract

This research report is part of a program on Governance and Public Policy in Education that is coordinated by the Federal Educational Authority in Mexico City in agreement with the University of Alcalá of Spain. The objective of the study was to identify some expectations of mathematics teachers at the secondary level in the Mexico City regarding teacher training and evaluation, the purpose of which is to take this information as a reference for the proposal of alternative pedagogical proposals related to what stipulated in the secondary laws emanating from the reform to article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States of 2019. From a qualitative approach, interpretive hermeneutics was used as a method (Martínez, 2010), online questionnaires were used and derived from their results, a semi-structured interview was applied. The answers given by the informants refer to the lack of an economic incentive program that allows them better working and economic conditions to perform appropriately and appropriately. This implies a program of distribution of hours for the planning of teaching and the evaluation of learning, also spaces and times for joint reflection, for the development of collective projects that result in the acquisition of the expected learning of the students.

Keywords: Conceptions, expectations, teachers, mathematics, training, evaluation.

Introducción

La reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019a) del pasado 15 de mayo de 2019 establece que el Estado deberá asumir la rectoría de la educación que imparta con carácter obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico. También se reconoce a las maestras y a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo en general y, para la transformación social en particular. Se coincide en que la función de los docentes es trascendental en la formación de los futuros ciudadanos a fin de que participen de manera activa en la vida democrática del país.

Para ello, podrán acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización, que los retroalimente mediante evaluaciones diagnósticas. No obstante, se requiere conocer las

expectativas de los docentes al respecto a fin de que se pueda dimensionar si es que lo previsto en las leyes secundarias realmente satisface sus necesidades de desarrollo profesional.

Lo anterior permitirá el planteamiento de propuestas que deriven de la crítica educativa (Eisner, 1998) y con ello, coadyuvar en la transformación social que se ha planteado en la reforma educativa de 2019 y de manera precisa en las leyes secundarias como la Ley General de Educación (DOF, 2019b) y la Ley del Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Con base en lo anterior, es necesario considerar como punto de referencia la reforma administrativa laboral que se implementó durante el sexenio pasado, cuya formación docente se encontraba supeditada a la reproducción del currículo escolar; en particular, se atendía el enfoque pedagógico de los programas de estudio para la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) con prioridad en el desarrollo de las competencias para el trabajo (SEP, 1993; 2006a; 2009, 2011; 2017).

Para garantizar los fines de la reforma administrativa laboral del sexenio pasado, se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) en la cual se establecía la obligatoriedad de la evaluación y las sanciones administrativas para quienes se negaron a la misma. Se apostaba a que, con la evaluación docente, el Sistema Educativo Nacional mejoraría.

A este respecto, Morales (2018) puntualizaba que es totalmente incongruente pensar que con una reforma jurídico-política, enfocada en el docente y en su desarrollo dentro de la educación, se logre modificar todo un sistema educativo, descartando escuela, padres de familia, alumnos, economía y desarrollo social, entre otros factores de no menor importancia.

La formación docente se encuentra ligada a la evaluación del magisterio, toda vez que se circunscribe al cumplimiento de metas y compromisos que se circunscriben a la supeditación del proceso educativo al proceso económico. A este respecto, Rivera y Alfageme-González (2019) puntualizan que la formación docente viene condicionada por las políticas educativas de cada país, así como la consideración que de dicha profesión tiene la sociedad.

Las autoras realizaron un estudio para conocer la formación que tienen los docentes en servicio en cuatro estados mexicanos, realizándose la recogida de información mediante encuesta. Así, encontraron que los docentes mexicanos se actualizan fundamentalmente en temas disciplinares y la mayor incidencia la tienen los contenidos más cercanos a lo didáctico-pedagógico.

Algunos otros estudios que se llevaron a cabo durante el sexenio pasado se posicionaron a favor de una evaluación docente siempre y cuando contribuyera a mejorar la docencia encaminada a

Saúl Elizarrarás Baena

Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México.

que los estudiantes aprendan a resolver problemas de manera colaborativa con ética en lugar de que sólo representara el análisis de tareas docentes (Tobón, Guzmán y Tobón; 2018).

Además, Guzmán (2018) refiere que las políticas, instancias e instrumentos de evaluación del magisterio, impuestas por las autoridades educativas de las últimas tres décadas, han resultado excesivamente onerosas, inconsistentes e impertinentes al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en el país.

Así mismo, Morales y Flores (2019) destacan que la autoridad ha utilizado los derechos de los niños y jóvenes a una educación de calidad para justificar e implementar el modelo de evaluación desde una perspectiva eficientista que responde a los intereses de la economía global y que desdeña la propia cultura mexicana, su contexto y condiciones de operación.

La transformación social impone que la población estudiantil desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo que le permita entre otras cosas, llevar una vida saludable en la que se ponga en tela de juicio el consumismo irracional o el uso instrumentalista de la tecnología tal y como lo puntualizan Skovmose (1999) y Bonilla-Molina (2018).

En este sentido, se puede citar el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos cuya capacitación y actualización de los docentes de matemáticas se ha enfocado en la reproducción del currículo escolar y en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (véase: <https://caeu.oei.es/>).

Por el contrario, lo que se plantea es que la transformación social impone otra visión sobre la capacitación y actualización de docentes, ya que el razonamiento matemático contribuye en el desarrollo del pensamiento analítico y pensamiento sintético. Complementariamente, es menester relacionar de manera explícita con el pensamiento crítico y reflexivo.

El acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993 firmado por el entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari y la exlíderesa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) representó el inicio de un proceso de formación y evaluación docente en México.

La firma del citado documento generó por sí sólo muchas expectativas no sólo del magisterio nacional sino de la sociedad en general; sin embargo, se sobrepusieron los intereses políticos de un grupo en el poder y con ello, se obstaculizaron la obtención de los resultados esperados para la mejora de los procesos educativos del Sistema Educativo Nacional.

De manera específica, conforme transcurrieron los años, la instrumentación de una normativa escalafonaria no era aplicada a cabalidad, ya que se antepone el “mérito” sindical a los méritos profesionales y laborales, tal es el caso del Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México (Elizarraras, 2015).

Sin duda que los intereses de entes particulares como el grupo en el poder y los sindicatos corporativistas y patronales ralentizaron u obstaculizaron los cambios sustanciales que se esperaban para la mejora del Sistema Educativo Nacional.

Aunado a lo anterior, Guzmán (2018) señala que la reforma educativa de 1993 era tardía en comparación a aquellos países en los que se habían recuperado y sistematizado sus experiencias en Evaluación Educativa cuyo hecho ponía todavía en mayor desventaja al Sistema Educativo Nacional de México.

La reforma educativa de 2013 que fue implementada por el gobierno de Enrique Peña Nieto representó un parteaguas en la relación del gobierno en el poder con el SNTE, a diferencia de 1993, su exlíderesa ya no pertenecía al mismo partido político y apostaba a encumbrarse en el poder público a través de un partido político diferente. No obstante, se contaba con el consenso y aval de otros grupos en el poder, adheridos a distintos partidos políticos que tenían intereses y afinidades en común, por lo que al igual que la de 1993, también generaba altas expectativas para algunos académicos que veían en la evaluación docente con carácter obligatorio una mejora sustancial del Sistema Educativo Nacional.

Al respecto, Del Castillo (2013) sostiene que esta singularidad de cambio favorecería la gobernabilidad para la calidad y así revertir el bajo logro educativo en pruebas nacionales como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

La autora plantea algunas propuestas para la agenda de políticas como: un diagnóstico de la oferta de actualización, capacitación y profesionalización del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica o la definición de resultados esperados con la evaluación de los docentes y de los supervisores escolares.

Lamentablemente, la evaluación de directores y supervisores nunca fue llevada a cabo por lo que eso representó un impedimento para que cambiaran sus formas de hacer gestión educativa al interior de las escuelas, tan necesaria y conveniente para un acompañamiento pedagógico de los docentes y una comunicación permanente con padres de familia.

El hecho citado era trascendental porque representó la posibilidad de analizar las distintas problemáticas de las escuelas y, en consecuencia, plantear alternativas de solución emanadas con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa a fin de que se tomaran decisiones y se asumieran compromisos en forma compartida.

Aunado a lo anterior, la inconformidad del magisterio seguía incrementándose debido a que la reforma se contraponía a sus derechos y estabilidad laboral; incluso, muchos intelectuales tenían coincidencias con las demandas de la base, ya sea causalidad o casualidad, el gobierno empezaba a ralentizar la ejecución de sus políticas gubernamentales sobre evaluación docente, toda vez que no se estaba generando el gasto suficiente para la formación docente y en cambio, se destinaban muchos recursos para la difusión en los medios de comunicación de las supuestas bondades de la reforma (Roa, 2018).

En estas circunstancias, Del Castillo (2015) planteó una agenda de riesgo que revirtiera fallas del pasado y asegurara el rumbo de la reforma. Entre otras acciones, consideraba que se hiciera uso efectivo de las evaluaciones docentes y que se reflejara en la oferta de profesionalización docente, también la verificación del nuevo sistema de incentivos docente que representara un cambio genuino en función de la vieja lógica de Carrera Magisterial y se trazara la ruta de cambio pedagógica que impacte en los aprendizajes.

La ausencia de la actualización de los programas de estudios para la educación obligatoria era una crítica que cobraba fuerza desde la oposición de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y de otros grupos de docentes no afiliados al SNTE, ni a su fracción disidente. Ante la presión de estas agrupaciones y de muchos académicos que estaban, ya sea a favor o en contra de la supuesta reforma educativa, el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer presentó el denominado Modelo Educativo 2016.

Posteriormente, Del Castillo (2016) señaló que el Modelo Educativo 2016 no correspondía a un documento de política pública dado que su orientación excluía la resolución de problemas y su contenido tampoco respondía al planteamiento pedagógico de la reforma, cuyo propósito debería definir total y sustancialmente aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Además, enfatiza que el éxito de un proceso de cambio de políticas tendrá buenos resultados en términos de transformaciones en la medida en que exista consistencia entre el diagnóstico (definición de problemas), las decisiones (elecciones asumidas) y, las políticas (cursos de acción) que reviertan los problemas.

Por su parte, Guzmán (2017) señala que, las principales innovaciones provocadas por la instauración de la Educación por Competencias se habían reducido a las reformas curriculares, mientras que la organización escolar había inducido cambios mínimos en las rígidas estructuras y en los casi inflexibles procedimientos institucionales.

De igual manera, el autor puntualizaba que difícilmente se podía identificar una ruptura de los esquemas predominantes de autorreferencia y el enclaustramiento formativo, como tampoco en la verticalidad de la organización escolar, el burocratismo de los sistemas operativos de control escolar, los disciplinarios procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa.

A su vez, Del Castillo (2017) refiere que la persistencia de algunos problemas que han derivado en la baja eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la débil pertinencia en la formación continua del magisterio en servicio y los magros resultados de logro educativo enmarcados en una gobernabilidad caracterizada por el centralismo, el control (como fin) y la desconfianza.

En consecuencia, precisaba la necesidad de que se premiara el mérito profesional y no la respuesta al control gubernamental, también que se hiciera compatible lo laboral y lo profesional, se otorgara objetividad e imparcialidad a los procesos de ingreso, promoción y permanencia y se construyera una nueva gobernabilidad del sistema educativo mexicano en el que privara la colaboración y la confianza, y el control sea un medio, no un fin en sí mismo.

Con base en lo expuesto, el objetivo general de esta investigación es identificar algunas expectativas y dificultades de las y los docentes de matemáticas del nivel secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México respecto a la formación y a la evaluación docente. En particular, interesa dar respuesta a la pregunta de investigación siguiente: ¿Cuáles son algunas expectativas y dificultades de las y los docentes de matemáticas del nivel secundaria de la Ciudad de México respecto a la formación y a la evaluación docente?

Se consideran como participantes de este estudio a los docentes de matemáticas porque se requiere una visión distinta de la enseñanza y del aprendizaje de esta disciplina que permita la transformación social mediante el razonamiento matemático ligado al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con perspectiva social y no sólo cognitiva.

Método y organización

El método utilizado fue el hermenéutico cuya misión es el descubrimiento de los significados de las cosas, la interpretación de las palabras de los escritos, los textos y en general, el

comportamiento humano de acuerdo a la singularidad del contexto específico a fin de dilucidar aquellos aspectos desfavorables pero que son disfrazados u ocultados (Martínez, 2010).

También se consideró la perspectiva de Eisner (1998) en cuanto a la indagación cualitativa situada en los límites de la investigación y la evaluación educativa, la cual toma como base la crítica educativa dirigida no sólo a los docentes sino también a los administradores escolares y a los responsables de política pública en educación.

Se destacan cuatro momentos que permiten dilucidar los resultados respectivos; en la figura 1, se muestran las características de la descripción como punto de partida, de la interpretación como elemento necesario para la praxis, la evaluación como una valoración y juicio personal y de la temática para dar continuidad a otras investigaciones derivadas de la primera.

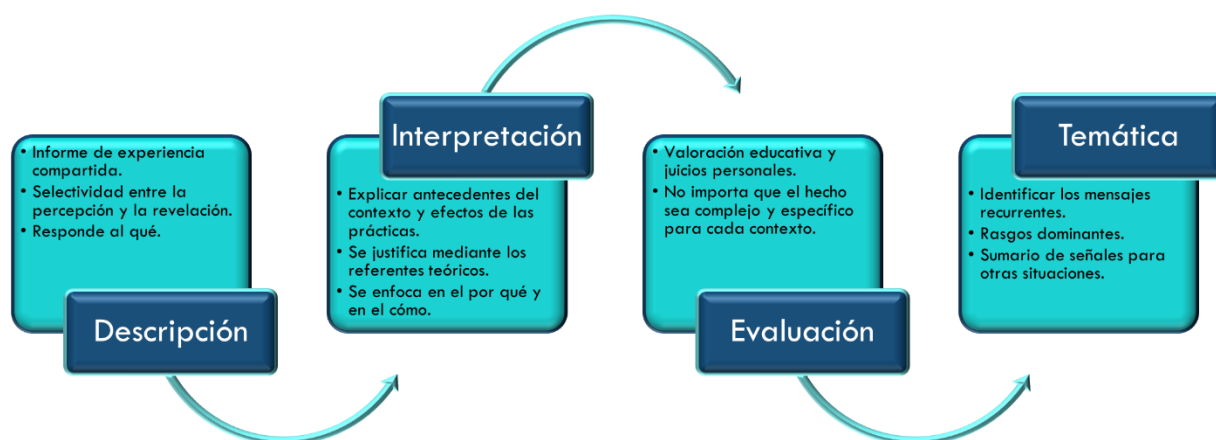


Figura 1. Momentos para el desarrollo de una indagación cualitativa.

De forma complementaria, son tres aspectos esenciales que hacen válidas las interpretaciones y los juicios (Eisner, 1998), a saber:

- *Corroboración estructural.* La confluencia de evidencias permite dar credibilidad y confianza a las interpretaciones.
- *Validación consensual.* Es un consenso ganado desde los lectores persuadidos por la crítica respectiva más que de los expertos en el tema en cuestión.
- *Adecuación referencial.* Contribuye a la expansión de la percepción y el aumento de la comprensión humana.

Sin duda que, el significado de los acontecimientos depende de la experiencia personal, en la cual mantiene estrecha relación con las vivencias colectivas en las que se presentan las negociaciones de los significados de las otras y de los otros.

Por otro lado, dadas las condiciones de la contingencia sanitaria, se contó con la participación de 33 docentes de educación básica quienes contestaron un cuestionario de pregunta abierta (en línea) mediante enlace compartido vía correo electrónico para conocer algunas de sus expectativas y dificultades sobre la formación y evaluación de docentes de matemáticas, a partir de sus experiencias.

El cuestionario estaba compuesto de cinco preguntas abiertas relacionadas con la perspectiva que tenían sobre la formación docente en función del lugar donde se habían formado, sus efectos en el desempeño docente, su relación con la evaluación docente y su impacto en el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes del nivel secundaria.

No se llevó a cabo una selección específica de los informantes, sino que se analiza las respuestas proporcionadas por quienes voluntariamente quisieron participar y a quien se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Se disponía de sus direcciones de correo electrónico debido al contacto académico que anteriormente se había tenido con la mayoría de ellos.

Con la finalidad de profundizar un poco más en las respuestas proporcionadas en el cuestionario, se aplicó una entrevista semiestructurada a una profesora que accedió a participar en la misma, se utilizó la videollamada y se complementó con preguntas generadas en notas compartidas.

Se considero pertinente su participación, debido a que es egresada de la Escuela Normal Superior de México y, porque fue evaluada en el primer grupo con fines de permanencia en el servicio durante el sexenio pasado en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente, lo cual daba la seguridad de que podía proporcionar información relevante.

Resultados con el cuestionario

La primera pregunta que se planteó iba enfocada a que se pudiera reconocer si la formación docente en las Escuelas Normales ofrecía o no algunas ventajas respecto a quienes se formaron como profesionistas liberales en otras Instituciones de Educación Superior. Como era de esperarse, las respuestas proporcionadas fueron de dos tipos:

En la primera, seis docentes consideraron que había ventajas en función de la trascendencia que tiene la pedagogía y la psicología en el desarrollo de habilidades docentes. Al respecto, se cita el testimonio de una de las participantes que ha sido denotada por la letra D acompañada del numeral 3 que se le asignó de manera específica para llevar un control de cada participante.

D3: Sí, en el aula se requiere tener conocimientos del adolescente (desarrollo y características), así como la forma de enseñanza. No sólo es tener conocimientos de la asignatura.

En la segunda, cuatro docentes que contestaron de forma negativa enmarcaron su respuesta en la relevancia que tiene el dominio del contenido antes que el pedagógico o bien en las exigencias del centro de trabajo en el que se desempeñan laboralmente. Una respuesta común fue la siguiente:

D6: En la actualidad ya no existe ventaja, debido a que se dan las mismas oportunidades además de que muchas veces el ámbito laboral se preocupa más por el conocimiento de los contenidos que por la pedagogía.

La segunda pregunta refería a la utilidad de los cursos de capacitación y actualización que le han ofrecido las autoridades educativas para su desempeño docente desde que inició su labor en el magisterio. En este caso, hubo tres tipos de respuestas los que contestaron de forma afirmativa, quienes consideraron que algunas veces y los que dieron una respuesta negativa.

Una respuesta formulada de manera negativa deja entrever que la docente demanda elementos de tipo didáctico que sean funcionalistas para desempeñarse en el aula mediante actividades diversas (D3).

D3: De manera reciente, tomé un curso de matemáticas que ofrecen como parte del Programa de Desarrollo Profesional, no me gustó porque no tuvo relación la parte de las sesiones virtuales enfocadas a la enseñanza de las matemáticas en el aula con el proyecto final que fue una secuencia didáctica con un recurso de tic, más parecía un manual para ser evaluado que realmente para actualizarme.

En la tercera pregunta, se destaca la respuesta de una profesora del curso de matemáticas, de Matemáticas egresada de la Escuela Normal Superior de México, quien se incorporó a laborar hace siete años a una secundaria ubicada en un municipio del nororiente del Estado de México y le fueron asignadas materias ajenas a su perfil profesional (Especialidad en Matemáticas) y eso le ha afectado en su desarrollo y crecimiento profesional, ya que así no ha podido participar en los concursos de promoción horizontal (D7).

D7: No he tenido estímulo porque no impartía la asignatura.

La cuarta pregunta solicitaba la opinión sobre la influencia de los estímulos en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se destacan dos tipos de respuestas, la primera que consideraba que sí influía ya que de esa manera el docente podía solventar alguna problemática de tipo económico (D6) y con ello, dedicar más tiempo a la preparación de clases y la otra que descartaba la influencia y más bien dependía del interés y motivación de los estudiantes (D10).

D6: Sí porque el docente tiene un mejor salario y no tendría que tener (sic) dos o tres centros de trabajo, podría dedicarse a la planeación, invertir en recursos didácticos y tener tiempo para la capacitación en su área. Lo anterior se vería reflejado en un mayor aprendizaje de los alumnos, pero también depende otros factores como el apoyo que reciban de sus padres o tutores, de los materiales que destine la autoridad, así como del nivel de compromiso en la organización escolar de los directivos.

D10: No, el logro del aprendizaje del estudiante depende en 90% del estudiante, y el otro 10% del docente. Lamentablemente se nos ha indicado que debemos de tratar al estudiante como un cliente al que debemos cumplirle caprichos y a quien no podemos exigirle que estudie. Se ha denigrado tanto el quehacer docente que ya se no se considera el trabajo áulico.

La quinta pregunta pedía la postura de los participantes en esta investigación en torno a si los estímulos colectivos podrían considerarse pertinentes y necesarios para la mejora del desempeño colectivo de docentes. Aquí también hubo dos tipos de respuestas, los que consideraban positiva esta medida ya que favorecería el trabajo en equipo (E3) y los que definitivamente la descartaban toda vez que sus experiencias en cuanto al trabajo en equipo han sido desalentadoras (E6).

E3: En mi caso, tuve la fortuna de recibir un estímulo de este tipo que se nos dio a los docentes en el ciclo escolar 2011-2012 por el desempeño en la prueba que se conocía como ENLACE y sí hubo algunos beneficios para toda la comunidad, principalmente a los estudiantes, pues al mismo tiempo que se les prepara para este tipo de pruebas, se les ayudaba para COMIPEMS.

E6: No, en ocasiones el compromiso y la vocación no es la misma de parte de todos los compañeros, por lo que considero que se otorguen de manera individual, ya que no todos los docentes se integran de igual manera al trabajo colectivo.

Finalmente, se les pidieron algunas recomendaciones o sugerencias que permitieran la mejora del proceso educativo en función de la formación y la evaluación docente. En este caso, conviene destacar que hubo quienes manifestaron su aceptación a la evaluación docente (D3), pero también quienes rechazaron la evaluación docente bajo el argumento de que ya han pasado por este tipo de procesos a lo largo de su formación docente (D8). Incluso, hubo un caso que manifestó medidas que se pueden instrumentar para que haya equidad en la distribución de grupos al interior de las escuelas y con ello tener mejores condiciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes (D12).

D3: La capacitación que se ofrezca a los docentes sea continua y esté enfocada en el trabajo del aula, también que se incremente el presupuesto para que más docentes recibamos estímulos y

que contemplen los diferentes contextos de los estudiantes para que el proceso sea equitativo para todos los que participemos.

D8: Para la mejora en el proceso educativo sería bueno que se quite al beca al total de estudiantes y esta sea condicionada al promedio del alumno. Que se dé libre cátedra al docente y que realmente sea éste quien evalúe a sus alumnos. Para la evaluación docente considero que el docente ya pasó por un proceso que lo acredita como tal, por lo cual no necesita cursos mediocres que solo lo denigran y más cuando se trata de personas ajenas a la educación.

Resultados con la entrevista semiestructurada

Por el tipo de respuestas proporcionadas en el cuestionario, se solicitó a una de las docentes que permitiera la realización de una entrevista semiestructurada por videollamada mediante un guión de preguntas preestablecido que dio origen a otras preguntas que fueron contestadas por una profesora que tiene veintidós años efectivos dedicándose a la docencia. Egresó de la Escuela Normal Superior de México como Licenciada en Educación Media en el Área de Matemáticas. En principio, se le pidió que ampliara su respuesta de la primera pregunta y dijo que en ese caso era claro que el proceso de enseñanza requería no sólo del dominio del contenido sino de otros elementos igual de importantes como la parte didáctica y la psicológica.

La segunda cuestión fue para saber si había tomado cursos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y dado que su respuesta fue afirmativa, se procedió a cuestionarle sobre la utilidad que habían tenido para su desempeño docente. Su respuesta se cita a continuación:

D1: Sí, estaban dirigidos al trabajo que se realiza en el aula, en el caso de matemáticas con materiales concretos. Por ejemplo: representar con dulces un $\frac{1}{8}$ de 40, el uso de materiales y recursos como el geoplano, el tangram, las regletas, etc.

A continuación, se le formuló la misma pregunta, pero enfocada a los cursos del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). En este caso, contestó de forma negativa, toda vez que no encontró relación entre las sesiones virtuales y el producto final que era una planificación argumentada como en el sexenio anterior.

D1: Sólo he tomado un curso, no me gustó, no tuvo relación la parte de las sesiones virtuales enfocadas a la enseñanza de las matemáticas en el aula, con el proyecto final que fue una secuencia didáctica con un recurso de TIC, más parecía un manual para ser evaluado que realmente para actualizarme.

Con la siguiente interrogante se le pedía que manifestara su experiencia respecto a los concursos relacionados con los estímulos al desempeño docente como el programa de carrera magisterial o los estímulos ofrecidos conforme a la Ley General del Servicio Profesional Docente del sexenio anterior e incluso, de la Ley General de la Carrera de las maestras y los maestros. Su testimonio deja en evidencia la ausencia de un programa de estímulos que ha sido insuficiente y que no ha garantizado la participación con equidad para todo el magisterio.

I: ¿Cómo ha sido su experiencia con los estímulos que se otorgan al docente con base en el impacto de su desempeño en los aprendizajes de los estudiantes?

D1: Decepcionante, en primer lugar, siempre el gobierno destina pocos recursos económicos, lo que conlleva que sean pocos docentes los que puedan recibir los estímulos; en segundo lugar, hay mucha diferencia en los centros de trabajo, el contexto de los estudiantes marca diferencias abismales en el aprendizaje. Los exámenes eran iguales para todos los estudiantes de la CDMX.

La entrevistada ratificó la trascendencia que tiene el apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes. De igual modo, reiteró su experiencia y punto de vista respecto al estímulo colectivo que se le otorgó en otra escuela donde trabajaba previamente y en la que obtuvieron buenos resultados en la prueba denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE).

A partir de la respuesta anterior, se le preguntó sobre la influencia que pudieran tener los estímulos colectivos en el desempeño académico de los estudiantes. La profesora reiteró que el contexto social y económico de los estudiantes influye de forma preponderante e hizo alusión a dos tipos de escuelas en las que ha trabajado, las cuales se distinguen por el apoyo económico y académico que pueden dar los padres de familia o tutores a sus hijos o pupilos.

I: ¿Entonces los estímulos colectivos podrían garantizar que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados?

D1: Tanto como garantizar no creo, pues en aquel año cuando recibimos el estímulo trabajaba en una escuela con estudiantes que eran más favorecidos por el contexto social y económico en el que se vivían y, por lo tanto, cumplían más con sus deberes escolares, ya que sus padres o tutores se mantenían más al pendiente de sus responsabilidades y les apoyaban académicamente en sus casas. Incluso, fue en esa escuela que logré obtener dos niveles de carrera magisterial, pues los alumnos obtenían buenos puntajes en los exámenes que les aplicaban para evaluar mi desempeño y ahora que trabajo en otra escuela es todo lo

contrario, son pocos los estudiantes que tienen una situación económica estable y poca es la ayuda que pueden recibir de sus padres o tutores.

En función de la respuesta anterior, se consideró necesario preguntarle si había relación entre el contexto social y económico y el desempeño de los docentes. Aunque su contestación fue afirmativa, también refirió que la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes depende del nivel de compromiso de los compañeros docentes y sobre todo de la organización y gestión escolar que emana del personal directivo de las escuelas.

I: ¿Podría afirmar que en casos en los que los estudiantes son favorecidos por el contexto económico y social, es suficiente con el cumplimiento de las funciones docentes?

D1: En cierta manera sí pero también cuenta el compromiso y la responsabilidad de los compañeros docentes, cuando recibí el estímulo colectivo por el desempeño de la prueba ENLACE, había compañeros que no se comprometían, preferían dedicarse de manera desmedida a la cooperativa escolar por las ganancias que les dejaban y descuidaban mucho sus obligaciones como docentes y ahora que trabajo en una escuela con mayores problemas como el que acabo de describir los directivos sólo utilizan la coerción y el chantaje para “mantener el control de la escuela”, por lo que es más difícil que se pueda obtener un estímulo colectivo y menos porque no se toman en cuenta las diferencias económicas y sociales del contexto en el que viven los estudiantes.

Como se tenía conocimiento de que la profesora entrevistada había sido evaluada con fines de permanencia conforme a la Ley General del Servicio Profesional Docente del sexenio anterior, se le pidió su opinión al respecto. Su contestación fue negativa y describió algunas situaciones que se viven en las aulas de la escuela secundaria que describen el proceso educativo con algunas vicisitudes que lo hacen difícil y complicado.

I: ¿Cuál es su opinión respecto a que se consideraba como obligatoria la evaluación con fines de permanencia?

D1: Afortunadamente, obtuve nivel bueno, se trataba de que diera evidencias del trabajo realizado con los estudiantes y luego que describiera lo que habían hecho tres estudiantes de bajo desempeño, desempeño medio y desempeño alto. Todo fue muy burocrático y no creo que pueda reflejar mi verdadero desempeño porque en el aula se viven más problemas de los que muchos se puedan imaginar y lo digo porque muchos de estos problemas nunca se me presentaron en la primera escuela, pero me he ido adaptando a este otro tipo de escuela en donde me ha tocado ver que muchas compañeras que ingresaron conforme a las reglas del sexenio anterior soltaban en llanto debido a las conductas negativas de los

estudiantes, aun cuando ellas han tenido la mejor intención de que aprendan los estudiantes, aquí son muy difíciles. Incluso, hubo dos compañeros hombres que también pude notar que se manifestaban desanimados y casi al borde del llanto.

Finalmente, se le cuestionó si estaba en desacuerdo con la evaluación obligatoria, su respuesta fue afirmativa y ratificó sus respuestas vertidas en cuanto a que el logro de los aprendizajes de los estudiantes depende de muchos factores y no sólo del desempeño de los docentes.

En este sentido, refirió que el personal directivo representa un obstáculo para desarrollar el proceso de enseñanza en mejores condiciones y su postura es que deberían ser a ellos a quienes se les evalúe de forma prioritaria.

I: ¿Entonces estaba en desacuerdo en que la evaluación fuera obligatoria?

D1: Sí porque eso no garantiza los resultados de aprendizaje, sino que como ya lo dije depende de otros factores y era más estresante cuando no hay apoyo de los directivos si no todo lo contrario.

I: ¿En su escuela fueron evaluados los directivos?

D1: No y que yo sepa no fueron obligados como nosotros en toda la Ciudad de México. Eso fue lo que me molestó porque unos sí y otros no.

I: ¿Considera que la evaluación de directivos ayudaría en gran medida su labor como docente?

D1: En cierta manera sí porque serían más sensibles a las necesidades y condiciones que se viven dentro del aula y eso los obligaría para que realmente acompañen el proceso en el aula o por lo menos para que los obliguen a comprometerse más y responsabilizarse de sus propias funciones.

Discusión

En principio, se coincide con Freire (2002) en el sentido de que todo profesional debe comprometerse con la sociedad para que pueda incidir en el cambio, lo cual implica la capacidad de reflexionar y actuar sobre la realidad de forma crítica a fin de humanizar el mundo y a los hombres bajo una visión solidaria y comprometida con un proyecto histórico.

En otros términos, la educación para el cambio debe favorecer el ímpetu creador de la humanidad, cuya conciencia crítica le permita la transformación de la realidad caracterizada por la desigualdad y la injusticia social. El docente de Matemáticas desempeña un papel fundamental a fin de que los estudiantes utilicen el dominio simbólico en la interpretación de fenómenos diversos que afectan a la población en general.

Saúl Elizarrarás Baena

Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México.

Así, se debe concebir a la educación como un proceso permanente en el que se anteponga un diálogo de saberes que permita una comunicación horizontal que abona más a la tan anhelada transformación social, misma que debe empezar y fomentarse desde las escuelas. En este sentido, se requiere una política diferente para la capacitación y formación docente.

Freire (2008) concibe a la capacitación docente como un proceso permanente basado en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica; mientras que la formación docente recupera la inteligencia, la creatividad y la experiencia a fin de reflexionar y buscar el perfeccionamiento pedagógico en función de la unidad entre teoría y práctica. En el aula se debe fomentar la lectura de un texto en forma crítica, lo cual debe hacerse posible desde la comprensión y crítica del contexto.

Esta concepción implica la necesidad de una capacitación y formación docente en la que se puedan asumir su responsabilidad y compromiso social con una perspectiva ética, política y profesional. Se debe concientizar a las y los docentes de que no se puede ser sólo reproductor del currículo que oficialmente se dispone para la enseñanza, sino que debe ser capaz de plantear alternativas pedagógicas colectivas que incidan en una formación integral de los educandos.

Además, la resolución de problemas no se debe restringir al ámbito académico, sino que también se debe relacionar con situaciones y contextos que afecten a la sociedad en general y que puedan ser susceptibles de interpretación matemática con objeto de dilucidar las consecuencias negativas que repercuten en la población mexicana.

Freire (2002) rechaza una sociedad alienada en la que trata de conocerse la realidad a partir de diagnósticos extranjeros y busca cambiarla en función de las prescripciones de agentes externos. Esta perspectiva implica un cambio radical en la forma de hacer Políticas Públicas en Educación ya que no se pueden seguir reglas que se emiten de forma indiscriminada tanto para países europeos como para países latinoamericanos cuyas necesidades y demandas son muy distintas. Lo que se requiere es una verdadera autonomía de gestión para las escuelas con objeto de que puedan reconocer sus alcances y posibilidades reales en función del contexto en el que viven de tal manera que puedan partir de sus limitaciones con el propósito de plantear alternativas de solución que van más allá de las aulas, por lo tanto, deberán buscar el diálogo con las autoridades gubernamentales para alcanzar acuerdos y compromisos compartidos.

Lo anterior permite no sólo brindar opciones de acceso a la educación sino también conformar una conciencia creadora, comunicativa y crítica que no sólo tengan voz y voto en el proceso político, sino que también participen en el poder con perspectiva democrática (Freire, 2002).

Por su parte, Giroux (1997) también enfatiza la urgencia de una escuela que permita a los educadores tradicionales que cuestionen no sólo cómo alcanzar una determinada meta de antemano sino también por qué va a resultar beneficiosa para algunos grupos socioeconómicos y no para otros o por qué la organización escolar, bloquea la posibilidad de que ciertas clases sociales alcancen una cierta medida de autonomía económica y política.

Con base en lo expuesto, se requiere una pedagogía crítica que deleve la cultura escolar dominante caracterizada por desconocer las necesidades reales de la sociedad y en la que el conocimiento sólo responde determinados intereses y supuestos (Giroux, 1997).

Así, Giroux refiere que la formación docente debe incluir elementos sobre filosofía, teoría social y política que permita a los docentes aliarse entre sí más allá de cuestiones sindicales. Por ejemplo, en cuestiones curriculares alejadas de elevar las puntuaciones de pruebas estandarizadas.

Contrario a la idea de que la escuela es una extensión del mercado de trabajo, Mc Laren (2011) plantea que las escuelas como esferas públicas democráticas, deben permitir a los docentes desarrollar formas de análisis que brinden elementos a los estudiantes para que aprendan el lenguaje de la responsabilidad social con la intención de que vivan en auténticas democracias.

La escuela representa tanto una lucha por el significado como una lucha sobre las relaciones de poder, por lo que se debe concebir a los estudiantes como agentes críticos de tal manera que cuestionen cómo es producido y distribuido el conocimiento, utilicen el diálogo y que hagan el conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio (Mc Laren, 2011).

Así, los maestros deben voluntariamente desarrollar y usar un lenguaje crítico para estructurar las experiencias de la escuela en torno a una visión pública del habilitamiento personal y social tanto dentro como fuera de estas, como una herramienta transformadora del cambio social con visión solidaria a fin de alcanzar la justicia, la libertad, la igualdad, la democracia y el poder.

Conclusiones

Las expectativas de los docentes sobre la formación y la evaluación se encuentran enmarcadas en la mejora de su nivel de vida. Sin duda que las oportunidades que se han generado durante

las últimas tres décadas, de parte de las autoridades gubernamentales en turno, no han sido suficientes, pertinentes ni equitativas con el contexto social y económico de los estudiantes.

De manera específica, las respuestas otorgadas por parte de los informantes refieren a la falta de un programa de incentivos económicos que favorezca su desarrollo profesional y laboral, tampoco se les han mejorado de manera sustancial las condiciones laborales y de infraestructura para desempeñarse en el aula de manera adecuada y acorde con las exigencias gubernamentales. También consideran la necesidad de un programa de distribución de horas para la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, así como espacios y tiempos para la reflexión conjunta, para el desarrollo de proyectos colectivos que redunden en la adquisición de los aprendizajes esperados de la comunidad estudiantil.

La formación docente para profesores de Matemáticas debe ser replanteada en función de la transformación social que se ha trazado como meta el actual gobierno federal, para ello se debe fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con la intención de que pueda formarse el futuro ciudadano capaz de participar en la vida democrática del país.

También, se requieren cambios sustanciales que permitan el cumplimiento del marco normativo que ha propuesto el actual gobierno federal en cuanto a los lazos entre la comunidad y la escuela, cuya perspectiva es humanista con visión solidaria.

Es importante proporcionar a los docentes elementos teóricos y metodológicos relacionados con el pensamiento crítico y reflexivo a fin de que puedan incidir en la transformación social que requiere el país y con ello, formar a los futuros ciudadanos que participen de manera activa en la vida democrática del país desde una perspectiva ética política.

Resulta urgente que las decisiones en política pública en educación tomen como punto de partida el sentir de las y los docentes más que de las cúpulas sindicales, con objeto de que puedan repercutir en su crecimiento profesional de tal manera que se privilegie el mérito laboral en lugar del sindical, aunque de forma general lo que se requiere es que se pueda ofrecer mejores condiciones laborales para todo el magisterio, pues sólo así se podrá incidir favorablemente en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil.

Sin duda que toda medida a instrumentarse para beneficio de la comunidad estudiantil debe pasar por la opinión del grueso de la base magisterial, ya que representa un ejercicio de democracia desde las escuelas y dado lo que se quiere es formar una ciudadanía que participe en la vida democrática del país a fin de lograr la tan anhelada transformación social, entendiendo

a esta como la disminución de las desigualdades sociales y la mejora de las condiciones económicas de la población en general.

Finalmente, se tienen previsto dilucidar una propuesta pedagógica alternativa para la formación de docentes de matemáticas del nivel secundaria que les permita desempeñarse de manera adecuada y pertinente a fin de lograr la transformación social con perspectiva crítica y visión solidaria de la sociedad en general.

Referencias

Bonilla-Molina, L. (2018). *Mafaldas o Zombies. El Complejo Industrial Cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.

Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad? En *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*. R. Ramírez (Coordinador). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. 57-76.

Del Castillo, G. (2015, noviembre 2). La Reforma: asuntos clave de políticas educativas en una agenda de riesgo. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=101>

Del Castillo, G. (2016, agosto 23). El Modelo Educativo 2016: ¿documento político, de políticas educativas o pedagógico? *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-2016-documento-politico-de-politicas-educativas-o-pedagogico-gloria-del-castillo-aleman/>

Del Castillo, G. (2017). El Servicio Profesional Docente: Los ejes de discusión y debate. En *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. G. Del Castillo & G. Valenti (Coordinadoras). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.flacso.edu.mx/publicaciones/novedades/Reforma-educativa-Que-estamos-transformando-Debate-informado-0>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. España: Paidós.

Elizarraras, S. (2015). Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: la meritocracia en retrospectiva y prospectiva. *Praxis Investigativa ReDIE*. 7(12), 115-122. Recuperado de: http://praxisinvestigativa.mx/assets/12_10_expectativas_sobre.pdf

- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: CLADE. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Guzmán, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 107-120. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Morales, L. y Flores, A. L. (2019). La evaluación docente en el marco de la reforma educativa 2013. *educ@upn.mx. Revista universitaria*. 1(25), 1-8. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/365-la-evaluacion-docente-en-el-marco-de-la-reforma-educativa-2013>
- Morales, M. A. (2018). La reforma educativa y la evaluación docente. *Hechos y Derechos*. 1-8, 1 (43). Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/12024/13761>
- Rivera, A. y Alfageme-González, M. B. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*. 43(1), 30-42. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28446>
- Roa, J. C. (2018). El despilfarro de Nuño en la SEP: mil 687 mdp en publicidad en sólo 16 meses de gestión. *Revista Proceso*. Edición 2150. México. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2018/1/16/el-despilfarro-de-nuno-en-la-sep-mil-687-mdp-en-publicidad-en-solo-16-meses-de-gestion-198256.html>

Skovmose, O. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Bogotá, Colombia: Una empresa docente - Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/673/1/Skovsmose1999Hacia.pdf>

Tobón, S.; Guzmán, C. E. y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas*, 1 (41), 18-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151002>

La gestión pedagógica del promotor de educación artística: horizontes alternativos

Dulce María Pineda-Casas

dulce.pineda@isceem.edu.mx

Maestría en investigación de la educación

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0127-6653>

Recepción: 06 de julio de 2021

Aprobación: 28 de enero de 2022

Publicación: 01 de febrero de 2022

Resumen

El presente artículo propone una mirada hacia la función del promotor de educación artística como gestor pedagógico. Se centra en descubrir senderos que delimitan las nociones de gestión pedagógica y práctica docente. El interés en estudiar esta delimitación parte de la investigación doctoral que se está realizando en el ISCEEM, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. La cual lleva por título “Las representaciones sociales de la gestión pedagógica del promotor de educación artística en directoras de preescolar”. En la investigación se tiene como categoría teórica a la gestión pedagógica y se hace notar que el promotor de educación artística no desarrolla práctica docente en los preescolares que atiende, debido a que no es el responsable de evaluar el desempeño artístico de los estudiantes, porque tiene cinco preescolares a su cargo y los asesora una vez a la semana.

Por otro lado, define que las actividades que el promotor de educación artística realiza, se acercan mayormente hacia la gestión pedagógica; al trabajo colaborativo en el que participa con las directoras escolares, las docentes de grupo, los estudiantes y los padres de familia; diseñando, desarrollando y evaluando los proyectos artísticos de tipo pedagógico; es decir, interviene en todos los proyectos relacionados con las artes, dichos acontecimientos son: festival artístico de invierno, festival artístico de primavera, demostraciones de bailes y danzas, conciertos didácticos de música, muestras de artes visuales, entre otros.

La delimitación de los conceptos de práctica docente y gestión pedagógica de este manuscrito considera apreciaciones de autores como Ezpeleta, (1992) en la gestión pedagógica y Fierro Fortoul y Rosas (2005) en la práctica docente. La ponderación del concepto de la gestión pedagógica no está visto en un sentido administrativo, se desliza hacia una dimensión

pedagógica, retomando al proyecto colectivo como su acción principal. En cuanto a la práctica docente se reconoce como la acción exclusiva de las docentes de grupo, por su función como evaluadoras del desempeño artístico de sus estudiantes. Por consiguiente, al hacer un balance entre las categorías: gestión pedagógica, práctica docente, y su articulación con las nociones de promotor de educación artística y el promotor de educación artística como sujeto; se contribuye en la discusión para concebir al promotor de educación artística como un agente que gestiona pedagógicamente al interior de las escuelas de nivel preescolar.

Palabras clave: práctica docente; gestión pedagógica; promotor de educación artística; promotor de educación artística como sujeto.

The pedagogical management of the promoter of artistic education: alternative horizons

Abstract:

This article proposes a look at the function of the promoter of artistic education as a pedagogical manager. It focuses on discovering paths that delimit the notions of pedagogical management and teaching practice. The interest in studying this delimitation stems from the doctoral research that is being carried out at ISCEEM, the Higher Institute of Educational Sciences of the State of Mexico. This is entitled “The social representations of the pedagogical management of the promoter of artistic education in preschool directors”. In the investigation, the theoretical category is pedagogical management and it is noted that the promoter of artistic education does not develop teaching practice in the preschools he attends, because he is not responsible for evaluating the artistic performance of the students, because he has five preschoolers under her care and advises them once a week.

On the other hand, it defines that the activities carried out by the promoter of artistic education are mostly related to pedagogical management; to the collaborative work in which she participates with the school directors, the group teachers, the students and the parents; designing, developing and evaluating artistic projects of a pedagogical nature; that is to say, it intervenes in all projects related to the arts, these events are: winter artistic festival, spring artistic festival, dance and dance demonstrations, educational music concerts, visual arts exhibitions, among others.

The delimitation of the concepts of teaching practice and pedagogical management of this manuscript considers appreciations of authors such as Ezpeleta, (1992) in pedagogical management and Fierro Fortoul and Rosas (2005) in teaching practice. The weighting of the concept of pedagogical management is not seen in an administrative sense; it slides towards a pedagogical dimension, returning to the collective project as its main action. Regarding teaching practice, it is recognized as the exclusive action of group teachers, due to their function as evaluators of the artistic performance of their students. Therefore, when making a balance between the categories: pedagogical management, teaching practice, and its articulation with the notions of promoter of artistic education and the promoter of artistic education as a subject; it contributes to the discussion to conceive the promoter of artistic education as an agent that manages pedagogically within preschool schools.

Keywords: teaching practice; pedagogical management; promoter of artistic education; the promoter of artistic education as a subject.

Introducción

Recientemente, en México y ante los cambios que han generado las reformas educativas es necesario abrir un espacio de discusión y reflexión sobre las funciones de los agentes educativos, se asume que “(...) hoy se abre una nueva etapa en la educación que revaloriza la figura del personal docente, directivo” (...), promotores de educación artística “a fin de que se conviertan en agentes de cambio y gocen de autoridad y respeto en sus comunidades, a partir de su profesionalismo y vocación de servicio”. (SEP, 2020, p. 1).

La valoración de los agentes educativos se recupera en los espacios de reflexión, toca ahora enfocar la vista hacia la gestión pedagógica del promotor de educación artística.

La iniciativa nace a partir de la investigación doctoral con el tema “Las representaciones sociales de la gestión pedagógica del promotor de educación artística en directoras de preescolar” que se está realizando en el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México [ISCEEM]. El artículo en sí, no, se enfoca en la investigación, sino en una delimitación teórica que entreteje las categorías que se abordan en ella.

Para la construcción del artículo, se hizo la revisión de investigaciones con la finalidad de conocer y ubicar a las categorías: práctica docente, gestión pedagógica y promotor de educación artística en su profesión y como sujeto. Se encontró que la información es escasa en la categoría

de gestión pedagógica relacionándola con la función del promotor de educación artística. Así que, se recurrió a los documentos oficiales para tratar de enfocar y también contrastar elementos que contribuyeron en la construcción.

En las lecturas realizadas de los documentos oficiales no se encontró información viable para dar cuenta de las categorías, pero dieron pauta para reconocer que hace falta cubrir estas nociones desde otros senderos, es decir, desde las teorías de investigadores que abordan el tema por separado, y con estas aportaciones tener en claro la participación del promotor de educación artística en las escuelas de preescolar.

Durante la indagación se encontraron miradas de autores como Ezpeleta, (1992), Furlan, (1992), Reyes, (2006), Díaz, (2006); Serres, (2007). Estos teóricos, tienen una visión de la gestión pedagógica que va más allá del aspecto administrativo, en contraste con los documentos oficiales; los conceptos de estos investigadores favorecen a la gestión pedagógica; sus ideas se expanden en elementos que son asociados con la praxis pedagógica, con proyectos colectivos y con una descripción del agente educativo, sea el titular del grupo o promotor de educación artística como el sujeto que favorece aprendizajes en el lenguaje de las artes, mismos que le hacen sentido tanto a él como a sus estudiantes.

Estas formas de ver la realidad fueron las que contestaron a la pregunta con la que se inició este trabajo: ¿Cuáles son los horizontes alternativos que permiten mirar al promotor de educación artística como gestor pedagógico?

Cuestionamiento orientado por el objetivo, el cual es: Reconocer los conceptos de la gestión pedagógica como horizontes alternativos, para refundar la función del promotor de educación artística.

Al delimitar a la gestión pedagógica de la práctica docente a través de la reflexión crítica se encontró a la primera, no como un tema administrativo que resta a la práctica docente, sino como un proceso de contribución hacia promotores de educación artística, al diseño curricular, a la metodología didáctica, así como, a la evaluación educativa, la investigación, e innovación para generar aprendizajes de significación en los estudiantes de preescolar.

Continuando y siguiendo el sentido del proceso reflexivo, la tesis de este artículo se construyó de la siguiente manera: La función del promotor de educación artística se desliza en la noción de gestión pedagógica, lo que contribuye a la práctica docente.

Las razones de ello, es que se tiene primeramente al promotor de educación artística, como el sujeto que forma parte de un servicio de apoyo que se integra a las escuelas estatales del nivel preescolar en el Estado de México.

El promotor de educación artística es un profesionista con especialidad en alguna de las artes (música, danza, teatro y artes visuales) quien colabora con asesorías, pláticas y talleres a docentes de grupo, alumnos y padres de familia de 5 preescolares ubicados en las diferentes subdirecciones regionales de educación básica del sistema estatal.

En 2011, Bautista Brocal habla del papel de un gestor artístico como aquel amante del arte que interviene en la promoción y venta del trabajo artístico. En el campo educativo se considera al promotor como el educador, que promueve las artes a través de la gestión pedagógica, el cual depende del servicio de apoyo a la educación, un sector público que tiene como propósito fundamental.

Coordinar, operar y dar seguimiento al desarrollo de los programas de educación física, artística y para la salud, que se imparte en instituciones educativas de los niveles de primaria y preescolar del subsistema educativo estatal, y controla la operación de las escuelas de Bellas artes y del deporte”. (Gutiérrez, Cejudo, Garduño, López y Vargas, 2005, p.4)

El servicio de apoyo a la educación tiene su origen en los años setentas, se integra por coordinaciones de área, conformadas por un máximo de 19 promotores de educación artística con rango de edad entre 25 y 60 años, el perfil profesional de estos sujetos se basaba en esos años, en estudios de secundaria y carrera técnica en artes. Las exigencias de profesionalización de los años ochentas determinaron la iniciativa de dar continuidad a estudios superiores, es el caso de los promotores más jóvenes, con edad entre 25 y 30 años quienes logran estudios de licenciatura. Actualmente el perfil profesional de los promotores de educación artística en las coordinaciones de área ha cambiado, todos cuentan con una licenciatura en artes o en educación, tres o cuatro tienen maestría y por lo menos dos, un doctorado. El proceso de formación se consolida como:

(...) pilar fundamental de las acciones para el logro de los tres objetivos generales de la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística, producto de la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Seúl, convocada por la UNESCO y realizada en el 2010, exhortando a capacitar a profesionales e investigadores para acceder a reformas políticas relacionadas a la enseñanza artística que incluya a los grupos marginados y desfavorecidos de la población en los procesos de planificación; proporcionar las competencias necesarias a los docentes y artistas del sistema educativo para su formación profesional; integrar principios y prácticas del arte tanto para la formación previa profesional como para la capacitación de los maestros en función; buscar la formación efectiva, a través de métodos de seguimiento de calidad como la supervisión y la tutoría; y, propiciar el intercambio cultural y de grupo para el desarrollo de sus competencias, (...) en beneficio social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010), en (Ordaz Monge, L. M.; Herrera Torres, L. 2016, p. 29).

Enseguida, la capacitación continua de los promotores de educación artística separa según Ordaz Monge, L. M.; Herrera Torres, L. (2016) “la práctica tradicional de enseñanza-aprendizaje para acercar a los niños a los estilos creativos, como la experimentación estética, que es favorecida mediante actividades diversas como: festivales artísticos, exposiciones audiovisuales, conciertos didácticos de música, entre otros.

Así es, como la profesionalización del personal adscrito al servicio de apoyo avanza en estudios de licenciatura y posgrados, no sólo en el tema artístico, sino en el ámbito pedagógico y actualmente en el área de la investigación educativa.

Finalmente, el promotor de educación artística no está adscrito exclusivamente a un sólo preescolar, por ello, no está autorizado para evaluar el desempeño del estudiante, quien hace esta valoración es la docente de grupo. Entonces, la colaboración del promotor se desliza mayormente hacia la gestión pedagógica, la acción colectiva de los proyectos artísticos pedagógicos y la promoción del currículo, contribuyendo así a la práctica docente.

El artículo está conformado por tres apartados. En el primero se expresan las nociones de gestión pedagógica y práctica docente, en el segundo se da énfasis al concepto del promotor de educación artística como profesionista, su integración en los servicios de apoyo educativo y la

noción de sujeto o particular, persona que siente. En el tercero se entreteje el análisis teórico para finalmente, concluir que el promotor de educación artística hace gestión pedagógica, al interior de las escuelas que atiende.

Gestión pedagógica y práctica docente

Para iniciar la reflexión es necesario hacer una delimitación de la gestión pedagógica con la práctica docente, pues de forma contundente el promotor de educación artística desarrolla una práctica docente al interior del aula a través de clases directas a los alumnos sobre los aprendizajes esperados en el área de artes, sin embargo, no es responsable de la evaluación de los avances de los estudiantes, ni de los avances del currículo. Por otro lado, el promotor de educación artística es gestor de proyectos colectivos de tipo pedagógico, que se diseñan, desarrollan y evalúan con el propósito de dar una proyección institucional en la comunidad escolar, a través de eventos artísticos, asesorías, talleres y cursos a las directoras, docentes de grupo, alumnos y padres de familia. Por tanto, es necesario hacer una delimitación entre las categorías ya enunciadas.

En este apartado, la primera sección remite a la gestión pedagógica desde su proceso pedagógico y didáctico, en la segunda sección refiere al proyecto educativo, más adelante versa sobre la dimensión didáctica de la práctica docente para concluir en la idea de gestión pedagógica que se propone en el artículo.

La noción de gestión emerge de temas relacionados con organización y administración. Paredes (2017) señala que es en Estados Unidos donde se aplica al ámbito educativo en los años sesentas. En América latina la UNESCO recopila una serie de investigaciones que vinculan a la gestión con el concepto pedagógico en un texto llamado *La gestión pedagógica de la escuela*.

En este libro, Ezpeleta (1992) deja ver que la gestión pedagógica es un concepto que difícilmente puede definirse de manera unívoca, pues el tratamiento teórico del tema, depende del enfoque desde el cual se mire; es suficientemente amplio y extensivo, sin embargo, aquí se considerará sólo desde dos vertientes. Una relacionada con la práctica docente de los promotores de educación artística y la otra con los proyectos colectivos que realizan en los preescolares que atienden.

Continuando con el proceso crítico, es importante mencionar que hay tres razones que apoyan la tesis del artículo, que es: La función del promotor de educación artística se desliza en la noción de gestión pedagógica, lo que contribuye a la práctica docente. Dichas razones se describen a continuación.

Para sostener el argumento de la tesis, se tiene primeramente a los autores que conciben a la gestión pedagógica desde una mirada distinta a la administrativa, uno de ellos es Reyes, (2006), quien define a la gestión pedagógica como el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su gestión al cumplimiento de los propósitos educativos. En este sentido, la gestión pedagógica incluye las acciones en colectivo que desarrollan los promotores de educación artística conjuntamente con las directoras escolares y las docentes de grupo para favorecer los procesos pedagógicos y didácticos en la planeación, desarrollo y evaluación que requieren los proyectos artísticos en el preescolar.

Por otro lado, los proyectos artísticos: festival de día de muertos, festival artístico de invierno, festival artístico de primavera, demostraciones de bailes y danzas, conciertos de orquestas infantiles y exposiciones de artes visuales, consideran como punto focal, asesorías sobre los aprendizajes esperados que el promotor de educación artística brindan a las docentes de grupo fuera del aula, las cuales permiten una interpretación adecuada del currículo, así mismo, las clases directas que realizan con los alumnos dentro del aula refuerzan los aprendizajes de los alumnos en el área de artes.

La razón de esto es que Díaz, (2006); y Serres, (2007) dicen que la gestión pedagógica es la actividad diaria que desarrollan los profesores en sus aulas y fuera de estas, con base en sus conocimientos, experiencias y formación académica orientada por el currículo, con el propósito potenciar con éxito la formación de sus estudiantes. Igualmente la gestión pedagógica en colectivo busca formar estudiantes críticos y creativos, orientándolos en el pensar y el hacer como lo menciona Carrizales, (1998).

La gestión pedagógica del promotor de educación artística tiene como elemento principal la acción colectiva, en la planeación de proyectos pedagógicos con las directoras escolares, asesorías a las docentes de grupo, clases directas con alumnos, actividades con los padres de familia, pero no sólo eso, también es el encargado de diseñar estrategias para que los estudiantes venzan la timidez al presentarse en los escenarios, potenciar su creatividad, formarlos

críticamente. Y al mismo tiempo continuar con su preparación, es decir, estudiar algún posgrado, cursos, o diplomados que le brinden la actualización que la educación hoy por hoy requiere, en ese sentido y finalmente la tercera razón, es en relación a la concreción de proyectos educativos en el aula y el quehacer de la investigación en la propia práctica de los promotores de educación artística. Pérez, (2010) menciona que la gestión pedagógica en su abordaje demanda a los docentes convertirse en investigadores de su propio quehacer cotidiano, en especial si asumen una actitud crítica y experimental con respecto a su trabajo en el aula.

La actitud crítica del promotor de educación artística en el quehacer de la investigación, es un elemento de la gestión pedagógica que lleva a reconocerlo como sujeto que existe en el sentido epistemológico, fenomenológico y hermenéutico, una persona completa con un cuerpo que se emociona, que tiene un lenguaje que comparte al relacionarse consigo mismo y con los otros. Es una persona que se compromete con su historia personal, familiar, escolar y social. Su historicidad le surte de bagaje con certezas, a partir de las cuales, comprende e interpreta las nuevas experiencias que lo construyen, donde sus acciones son la continuidad de su propia historia. (Tardif, 2014)

El compromiso que adquieren un promotor investigador con su objeto de estudio lo mantiene alejado de su subjetividad para comprender su gestión y transformarla a través de la subjetividad de los otros. Con ello, contribuir al campo educativo, sin embargo existe;

(...) un factor que afecta negativamente la calidad de la educación es la burocratización del sistema educativo, el cual deriva en una sobrecarga administrativa para el personal docente y directivo, que merma el trabajo didáctico en las aulas y desalienta la creatividad y la innovación. Desde hace varias administraciones se reconoce que las escuelas enfrentan una situación crítica por el uso ineficiente del tiempo escolar: el personal con funciones de supervisión, de dirección y docencia destina demasiado tiempo [alrededor de la mitad de su jornada o más] a responder solicitudes de información provenientes de todo tipo de instancias, lo que hace que el aspecto administrativo dificulte la gestión pedagógica. (SEP, 2020, p. 1)

Ante esta circunstancia es oportuno mencionar que el promotor de educación artística es un sujeto que se transforma de forma cotidiana, que tiene una historicidad y se compromete con

ella; también se incorpora al campo de la investigación a la par con otros docentes, dando prioridad a los cambios por el bien de la educación.

En cuanto a la práctica docente Fierro, Fortoul y Rosas, (2005) refieren que ésta, se organiza en seis dimensiones: dimensión personal, dimensión institucional, dimensión interpersonal, dimensión didáctica, dimensión valoral y dimensión social, cada una con características dentro del rango de todo lo que conlleva la práctica docente.

La dimensión didáctica es la que se retoma para sustentar la tesis del artículo, porque se refiere “al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento”. (p.34)

En esta dimensión se hace notar la relación enseñanza – aprendizaje que se da entre el promotor de educación artística y los estudiantes, así como la relación estrategias – aprendizaje esperado, emanado del currículo, para que las niñas y los niños integren a su bagaje de conocimientos, los saberes relacionados con la música, la danza, el teatro y las artes visuales.

También incluye las determinadas formas, técnicas particulares de conversación que los promotores de educación artística emplean, cuando guían a los docentes de grupo en la construcción del conocimiento de sus estudiantes. Dicha construcción se realiza a través de estrategias discursivas mediante secuencias didácticas planeadas en colectivo, entre promotores de educación artística y docentes de grupo.

Sin embargo la práctica docente de los promotores de educación artística no se concreta sólo a planear en colectivo con las docentes de grupo, secuencias didácticas que incluyan aprendizajes esperados del área de artes.

Porque además la práctica docente es un arte, una técnica, una interacción y otras cosas más, también es la actividad por la que se promete a las niñas y a los niños, un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio que sea significativo para sí mismos, y esos aspectos también dan sentido y significado a las directoras de preescolar, al promotor de educación artística y a las docentes de grupo. Esta promesa de sentido debe cumplirse permanentemente y mantenerse cada día en el encuentro con las y los estudiantes. Tardif, (2014)

En conclusión, la gestión pedagógica en este artículo se concibe como el quehacer cotidiano del promotor de educación artística, dicha labor incluye su práctica docente, sus saberes pedagógicos, didácticos y de investigación, para diseñar, desarrollar y evaluar proyectos

educativos, planeados con las directoras escolares y realizados conjuntamente con las docentes de grupo. Con el fin de generar en los alumnos, aprendizajes significativos que expresen su potencial creativo en el conocimiento de la música, la danza, el teatro y las artes visuales. Con el objetivo último de formar personas que dejen de necesitarles para que sean capaces de construir su conocimiento, dar sentido a su propia vida y a su propia acción en este mundo cambiante.

Así mismo, la gestión pedagógica del promotor de educación artística favorece en las escuelas del nivel preescolar en tres aspectos; uno de ellos es el trabajo conjunto o colaborativo que se realiza cuando las docentes de grupo, el promotor de educación artística y las directoras escolares planean, desarrollan y evalúan los proyectos artísticos o festivales de arte. Otro es contribuir en la práctica docente al orientar el trabajo conjunto o acción colectiva, que se realiza en dos sentidos, primeramente atendiendo las necesidades de la comunidad escolar y enseguida para promover los aprendizajes esperados. Con respecto a los aprendizajes esperados realiza actividades que apoyan al desarrollo de la actitud crítica y creativa de los estudiantes, así mismo apoya a los niños a vencer la timidez, el pánico escénico, es decir, los estudiantes adquieren seguridad y desarrollan su creatividad al presentarse en el escenario cuando cantan, bailan, pintan o tocan un instrumento musical en los proyectos artísticos. Y el tercero, que tiene que ver con las necesidades de la comunidad escolar, en este aspecto, una necesidad escolar es presentar a los padres de familia como parte del avance en la educación de sus hijos, el desarrollo de sus habilidades a través de los festivales artísticos.

El promotor de educación artística como profesionista y como sujeto

Como se mencionó en los primeros párrafos del artículo, este apartado está dedicado a la reflexión de la noción del promotor de educación artística como profesionista que interviene en las escuelas de educación básica. Primeramente se describe su función desde el ámbito de participación social, enseguida se contextualiza el proceso histórico de su profesionalización, finalmente se cierra el apartado reconociendo al sujeto que interviene en el campo educativo, el cual, tiene sentimientos, aspiraciones y proyectos que dan sentido a su vida.

El promotor de educación artística forma parte de un servicio de apoyo que se integra a las escuelas estatales del nivel primaria y preescolar en el Estado de México. Hernández Guerra

y Madrigal Segura, (2021) mencionan que los “Promotores de Educación Artística laboran en instituciones oficiales de sostenimiento estatal, porque los promotores no existen en otro subsistema” (p. 47).

Son profesionistas que incorporan su gestión pedagógica a la enseñanza de la música, la danza, el teatro y las artes visuales, también contribuyen con su práctica docente promoviendo en los preescolares, el desarrollo de proyectos artístico-pedagógicos en los que participa toda la comunidad escolar, desde directoras, docentes de grupo, promotores, estudiantes, padres de familia y autoridades de supervisión. En 2021, Hernández Guerra y Madrigal Segura mencionan que el promotor es un sujeto social esto es:

Al hablar de sujeto social se hace referencia al Promotor de Educación Artística el cual es el profesor especialista, en danza, música, artes visuales o teatro, que se encarga de impartir la asignatura de Educación Artística en la educación primaria en el Estado de México. En otras palabras, es el promotor el encargado de poner en marcha el programa de Educación Artística, de generar el desarrollo de un programa alineado al currículum de educación primaria. (p.52)

Para estos autores el promotor de educación artística va a ser mirado como un sujeto condensador de historicidad basándose en Zemelman (1992) y como un sujeto que desarrolla el currículo siguiendo a De Alba (1995).

La historicidad del sujeto, promotor de educación artística se mira aquí en relación al rol de apoyo y asistencia a las escuelas de educación básica a lo largo del tiempo. Se encontró que en la década de los setentas, el promotor de educación artística asesoraba a 30 escuelas de primaria, en los siguientes años, el servicio fue expandido a los niveles de preescolar, primaria, secundaria y secundaria por televisión.

Más tarde, en el año 2004, la cantidad de escuelas en atención se reduce a 5, aunado a esto, servicios de apoyo decide que la atención se dé por nivel educativo, invitando a los promotores a elegir el nivel educativo en el cual ejercerían su labor. Un documento que especifique las funciones de éste profesionista, de los años setentas hasta el 2000, no lo hay.

Es hasta el año 2005 en que Gutiérrez, Cejudo, Garduño, López y Vargas, especifican en un documento nombrado *Ámbito de participación del personal de apoyo a la educación*, la

función genérica del promotor de educación artística, este acervo menciona que el promotor es el sujeto “responsable de asesorar mediante pláticas, conferencias, cursos, talleres, clases directas, consultorías, entre otras, al titular del grupo, padres de familia y comunidad en general sobre los contenidos programáticos de educación artística, en los niveles de preescolar y primaria” (Gutiérrez, *et al.*, 2005, p. 9). Dicho texto también contiene funciones específicas.

1.- De planeación

- a).- Elaborar y operar un plan anual de común acuerdo con el coordinador de área y directores escolares donde se ofrece el servicio.
- b).- Realizar y operar la planeación diaria y semanal, para el desarrollo de sus acciones, basada en los contenidos de aprendizaje, la cual debe ser valorada conjuntamente con el director escolar, visada y autorizada por el coordinador de área.

2.- Académicas

- a).- Orientar y desarrollar de manera teórica y práctica los contenidos de aprendizaje de educación artística con alumnos de preescolar y primaria, considerando la participación activa de los titulares de grupo.
- b).- Elaborar el material didáctico que requiera su práctica docente (...)
- c).- Orientar al docente de grupo sobre la forma de cómo evaluar el desarrollo artístico de sus alumnos.

3.- Administrativas

- a).- Apoyar y asesorar a directivos, supervisores escolares o al departamento regional en la gestión de espacios de capacitación artística a docentes titulares del grupo y recursos materiales apropiados en escuelas de educación preescolar, para el desarrollo de actividades competentes a la educación artística.

4.- De difusión

- a).- Promover y difundir la aplicación de los contenidos de aprendizajes a través de eventos artístico a través de proyectos colectivos que tengan proyección entre la comunidad escolar”. (Gutiérrez, *et al.*, 2005 p. 9)

Ante esto, es posible asumir que “Reconocemos que el promotor hace uso y valoración de sus conocimientos teórico-conceptual y axiológicos en sus acciones frente a los alumnos”.

(Hernández, Madrigal Segura, 2021, p. 57) directoras de preescolar, docentes de grupo y padres de familia.

El promotor de educación artística participa dentro del aula, ejerce su gestión tomando en cuenta “modelos pedagógicos encaminados a la viabilidad de abrir espacios de reflexión en el aula, de ingenierías didácticas que apunten a la co–construcción de saberes, de, específicamente, pedagogías que inscriban la educación artística como eje de construcción de sujetos” (Merchán, 2008, p.106). Así mismo, colabora fuera del aula; se instaura en un trabajo colectivo considerando a toda la comunidad escolar, incluyendo a supervisores escolares y subdirectores regionales.

No obstante, la SEP, (2020) describe al personal técnico docente, como aquel agente con formación especializada que cumple un perfil, cuya función en la educación básica, lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con las y los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos de áreas artísticas. Al comparar lo oficial con la teoría se mira que no hay elementos que especifiquen la función del promotor de educación artística como gestor pedagógico. “Por tanto, también es del fuero de los investigadores de la educación artística desentrañar articulaciones pedagógicas específicas para ampliar el marco de la gestión” (Merchán, 2008, p.101)

Al reflexionar por otros senderos e ir más allá, se mira que la función del promotor de educación artística se acerca mayormente a la gestión pedagógica, la cual, es distinta a la práctica docente, pero aunque diferente; la constituye y le contribuye, es decir, la primera incluye elementos como el diseño de proyectos en colectivo y las reuniones de todos los agentes al planear, desarrollar y evaluar los proyectos artísticos; también se dejan ver los horizontes alternativos que llevan a una reflexión crítica de estos dos elementos y la segunda, muestra otra parte del papel del promotor, lo mira como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos, con el conocimiento colectivo culturalmente organizado, para que los estudiantes construyan sus propios saberes. Por ello, la función del promotor de educación artística se desliza en la noción de gestión pedagógica, pero este deslizamiento no desconoce sino que contribuye a la práctica docente.

Para cerrar este apartado, es necesario ensamblar que el profesionista, promotor de educación artística, protagonista de la gestión pedagógica en este artículo, es quien guía la enseñanza artística, pero no sólo es agente educativo, es también un ser pensante, por ello, es

crucial verlo como sujeto, no concebirlo como individuo aislado, sino como agente social activo, involucrado en los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción.

Un particular que se ajusta a la vida cotidiana, porque “En ella se «ponen en obra» todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales”, pero no sólo eso, el promotor de educación artística, es un hombre entero que “participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad” (Heller, 1977, p. 361). Es visto como “[...] el sujeto de carne y hueso [...] que es trabajador, padre, esposo y hermano. [...] es la persona que mezcla lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano de un determinado sexo, tiene inclinaciones o preferencias, gustos, entre otras cosas”. (Piña, 2008, p. 67)

También hay promotoras de educación artística; mujeres enteras, maduras, de mediana edad, en muchos casos jóvenes; que asumen la función de la promotoría de educación artística, [...] “son *particulares enteros* que se incorporan en una institución educativa” (Bertely, 2008, p.131) féminas enteras, con historicidad, sus condiciones de existencia son producto de las experiencias acumuladas por los grupos a través de la historia (Berger & Luckman, 1989); portadoras de “valores, juicios y prejuicios”, se entregan por completo con “su corporeidad, su emotividad, su espiritualidad” (Pastrana, 2008, p.6) entre otros aspectos. Todas ellas “son personas enteras; no son sólo profesionales de la educación”. Son particulares, distintas entre sí, pero tan humanas como ellas mismas. (Bertely, 2008)

Con estos referentes teóricos se asume que los gestores pedagógicos, promotores de educación artística, son sujetos enteros que han interiorizado un mundo social con el que se incorporan no a una, sino, a varias escuelas del nivel preescolar, para colaborar con las directoras, docentes de grupo, alumnos y padres de familia; compartiendo sus saberes, sus habilidades artísticas, sus acciones en colectivo, con el único afán de contagiar su emotividad en la promoción de las artes.

Análisis teórico

De acuerdo con lo anterior, el promotor de educación artística es un particular que incorpora en su gestión pedagógica, acciones que van hacia planos que le permite constituirse como un sujeto inquieto.

(...) un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí. (Ezpeleta, 1992, p. 109)

Ante esta perspectiva, el tema de la gestión no es indiferente para los promotores de educación artística, ellos se integran a las escuelas como personal de apoyo, conformados socialmente por sus pensamientos, necesidades proyectos y aspiraciones personales, pero, sin olvidar que su inserción laboral tiene una inseparable vinculación pedagógica. El ejercicio de su labor y su carácter de agente trabajador son nodales al momento de diseñar, desarrollar y evaluar los proyectos artísticos que se logran en colectivo de forma cotidiana.

A través de sus relaciones y prácticas cotidianas, son esos sujetos maestros en relación con los sujetos del medio social que corresponda, quienes realizan los modos de ser de las escuelas. Resolviendo su trabajo, en cada caso preciso, ellos tornan elásticos los parámetros de la organización y perfilan las formas variables que diferencian a las escuelas entre sí. (Ezpeleta, 1992, p. 111)

Esa elasticidad le caracteriza al promotor de educación artística, la cual favorece a su adaptación en las 5 escuelas que atienden, en las que los sistemas de organización son diferentes, los contextos variables, incluso, son distintas las relaciones laborales que establecen con directivos, docentes frente a grupo, alumnos, padres de familia, supervisores, coordinadores de área.

Por ello, y ante las múltiples determinaciones que conforman al promotor de educación artística, es posible integrarlo como elemento presente, reconocerlo y no olvidarlo, dado que en su labor diaria contribuye a la práctica docente, a través de su gestión, aunque no permanece todo el tiempo en los grupos y tampoco evalúa el desempeño de los alumnos. El promotor de educación artística es un colaborador inmerso en la categoría de gestión pedagógica.

Es necesario mencionar, que al hacer la indagación en las investigaciones relacionadas con la categoría de gestión pedagógica, se buscó algunas que se vincularan con los docentes

frente a grupo, promotores de educación artística y otros especialistas, Pero no se encontraron acervos porque el campo educativo se distingue por dar énfasis a esta noción como una preocupación administrativa sólo de los directores o supervisores escolares.

Por lo tanto es también el interés de este artículo mirar al promotor de educación artística desde horizontes alternativos que concuerden con los desafíos que enfrentan los servicios de apoyo en la educación básica, en el nivel preescolar, en las comunidades del Estado de México, lo que constituye un llamado a repensar que la práctica del promotor en esta entidad va más allá del aula y se articula con la gestión pedagógica en ésta reflexión crítica.

En este sentido, la gestión pedagógica del promotor de educación artística se concibe como un conjunto de saberes, que empoderan la profesionalización de estos agentes educativos y sujetos enteros. De acuerdo con Tardif (2014) los saberes docentes, en su dimensión pedagógica son los que dan sentido y orientan la práctica de los profesionales de la educación, estos saberes, son de gran significación porque en conjunto proporcionan herramientas, a través de la enseñanza a estudiantes; para que ellos, construyan para sí mismos el conocimiento que dará sentido a sus vidas. Así mismo, los saberes pedagógicos “docentes” son elementos de orientación en la gestión pedagógica de los promotores de educación artística, dichos saberes se presentan en el siguiente orden.

El saber experiencial, está unido a las funciones del promotor de educación artística; a través de la realización de esas funciones, se moviliza, modela y adquieren las rutinas y la importancia atribuida a la experiencia.

El saber práctico; adecua sus funciones, a situaciones del trabajo. La cognición del promotor de educación artística está, por tanto, condicionada por su actividad; es decir, está al servicio de la acción colectiva.

El saber interactivo, movilizado y modelado en el ámbito de las interacciones entre el promotor de educación artística y otros agentes educativos, está impregnado de normatividad, de afectividad y recurre a procedimientos de interpretación de situaciones rápidas, inestables, y complejas en algunos casos.

El saber sincrético y plural cuenta con repertorio de varios conocimientos y sobre un saber hacer que se moviliza y utiliza en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional.

El saber heterogéneo, moviliza diferentes conocimientos y formas de saber hacer, adquiridos a partir de diversas fuentes, en lugares variados, en momentos diferentes: historia de vida, carrera y experiencia de trabajo.

El saber complejo, no analítico, que impregna tanto los comportamientos del agente, sus reglas y sus hábitos como su consciencia discursiva.

El saber abierto, poroso, permeable, integra experiencias nuevas, conocimientos adquiridos a lo largo del camino y un saber hacer que se remodela en función de los cambios en la práctica y en las situaciones de trabajo.

El saber existencial, está ligado a la experiencia de trabajo y a la historia vital del promotor de educación artística, a lo que fue y a lo que es, lo que significa que está incorporado a la propia vivencia de este profesional, su identidad, su hacer y sus maneras de ser.

El saber temporal, evolutivo y dinámico se transforma y se construye en el ámbito de una carrera, de una historia de vida profesional, e implica una socialización y un aprendizaje de la profesión de ser promotor.

Por último, el saber social y construido por el sujeto en interacción con diversas fuentes sociales de conocimientos, de competencias, de saber enseñar, provenientes de la cultura circundante, de la organización escolar, de los actores educativos y de las Universidades donde se ha preparado.

Bajo estas orientaciones, la propuesta que se tiene para este artículo es mirar que la colaboración del promotor de educación artística en las escuelas no se reduce a la cognición, ni a la vivencia personal, sino que remite a la gestión pedagógica que estructura la experiencia de los sujetos en los procesos de comunicación y de interacción colectiva que realizan de forma cotidiana.

De acuerdo con Ezpeleta (1992). “La revisión de sus procesos de gestión va indisolublemente unida a la revisión de su funcionamiento pedagógico. Tanto para liberar e impulsar el potencial creativo de sus agentes”. (p.15)

El potencial creativo de los promotores de educación artística está constituido por saberes y por la praxis pedagógica, es decir, la identificación del accionar, trae como consecuencia reflexionar la praxis, asumir los saberes pedagógicos, y actuar sobre ambos. Los promotores de educación artística se dan cuenta que ocupan un espacio que es significativo para sí mismos, y este aspecto también da sentido y significado a su vida de sujetos enteros.

La gestión pedagógica de los promotores de educación artística difiere de la práctica docente, pero contribuye en ella, apoya con sus saberes, con su praxis y con un concepto de transformación que inicia con reconocer que. “La práctica docente es una praxis social, objetiva (...)”. (Fierro *et al.*, 2008, p.21) en la que intervienen las acciones de los promotores de educación artística como sujetos implicados, que se regulan de acuerdo a sus funciones en los aspectos normativos; como todos los agentes educativos.

Reflexión y conclusiones

La reflexión teórica de este artículo contribuye a una delimitación de la gestión pedagógica y de la práctica docente. La gestión pedagógica del promotor de educación artística desde horizontes alternativos dan como resultado las siguientes miradas:

1.- Se entiende ahora que el promotor de educación artística primeramente es un sujeto de carne y hueso, persona que siente y que tienen vida propia.

2.- Se sabe que el promotor de educación artística contribuye con su gestión pedagógica en el diseño de proyectos colectivos realizados en los preescolares en los que laboran. Aunque en su colaboración no es responsable de evaluar a los estudiantes. Apoya capacitando y orientando a las docentes de grupo sobre cómo evaluar a los estudiantes en los aspectos de las artes.

3.- Se conoce que la participación del promotor de educación artística en el diseño, planeación y evaluación de los proyectos colectivos de tipo artístico - pedagógico, lo induce al tema de la investigación y reflexión de su propio quehacer. Práctica que también lo conduce a la transformación.

4.- Se está de acuerdo, en que existe una delimitación entre la práctica docente de los docentes frente a grupo y la gestión pedagógica del promotor de educación artística, pero ambas se contribuyen, al poner en acción los saberes docentes, generar una praxis social, que orienta y transforma, al dar sentido y significado a la labor educativa.

Finalmente se considera que la pregunta que guían el artículo ¿Cuáles son los horizontes alternativos que permiten mirar al promotor de educación artística como gestor pedagógico? y el objetivo: Reconocer los conceptos de la gestión pedagógica como horizontes alternativos, para refundar la función del promotor de educación artística. Son fundamentales para comprender que

la función del promotor de educación artística tiene un sentido hacia la gestión pedagógica, misma que contribuye en la práctica docente. Estas nociones no se encuentran en los programas institucionales, ni en investigaciones, por ello, se recurre a hacer una revisión teórica y una reflexión crítica sobre estas dos categorías; la gestión pedagógica desde una mirada de los autores que la estudian, así como, de la práctica docente.

Durante la investigación teórica realizada se logró diferenciarlas, conceptualizarlas y asumir que la función del promotor está ligada mayormente a la gestión pedagógica por tres elementos nodales, la acción colectiva, el trabajo colaborativo y los proyectos pedagógicos. Dichos elementos de acuerdo con Ezpeleta, (1992), Furlan, (1992), Reyes, (2006), Díaz, (2006); Serres, (2007) son los que distinguen a ésta categoría.

Mas, es importante delimitar que la práctica docente en su dimensión didáctica mencionada por Fierro, Fortoul y Rosas, (2005) también es un concepto que orienta las clases directas que el promotor de educación artística realiza con los estudiantes de preescolar, sin embargo, se hace notar que esta práctica no se desarrolla en todas sus dimensiones; primeramente porque el promotor de educación artística no hace una evaluación individual a cada uno de los estudiantes, esa valoración es actividad exclusiva del docente de grupo, en seguida porque el promotor asiste a cinco preescolares, visita uno por día, es decir, asiste una vez por semana a casa escuela.

Por otro lado, el artículo también enfatiza la mirada en la gestión pedagógica del promotor de educación artística, porque es un sujeto que se distingue, ya que su función sólo se ubica en el sistema educativo estatal del Estado de México, por lo que también es importante hacer notar que no, en todas las instituciones hay un promotor de educación artística, el resaltar esta función sirve para hacer un llamado a las autoridades educativas y expandir el servicio hacia más escuelas. Y porque no, también pensar en extender esta función hacia todas las entidades federativas del país.

Referencias

Bautista Brocal María E. (2011). *La necesidad de las instituciones en la gestión artística*, Tesis doctoral el mundo del arte y su gestión; Universidad de Murcia Facultad de bellas artes.

Bertely Busquets, María (2002). *La etnografía en la formación de enseñantes The Ethnography and the training of teachers*.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71915/La Etnografia en la formacion de ensenan.pdf;jsessionid=5B1789968AE5A7150B029D829EF41819?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71915/La_Etnografia_en_la_formacion_de_ensenan.pdf;jsessionid=5B1789968AE5A7150B029D829EF41819?sequence=1)

Ezpeleta Justa y Furlan Alfredo (Compiladores) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Impresión: S.R.V. Impresos S.A. Santiago, Chile, abril.

Ezpeleta, Justa (2000). “*Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica*” en J.

FEDADADI (2013). *Análisis del borrador de la LOMCE, en los puntos referidos a Organización de Centros*. Recuperado de <http://www.fedadi.org/> FEDADI. (2011). *Profesionalización de la función directiva*. Recuperado de <http://www.fedadi.org/> Ferguson, M.P. y Ferguson, D.L. (1995). *The value of Telling Stories*. En T.M. SKRTIC (Ed.): *Disability and Democracy*, pp. 104-121. New York: Teachers College Press.

Guber, Rosana (2001), *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Editorial Norma.

Heller, Agnes (1967) *Sociología de la vida cotidiana*, (1967) Editorial Colección socialismo y libertad.

Hernández, Madrigal Segura, 2021. *La Subjetividad en el Proceso de Investigación en Educación Artística*. Artículo. Revista RedCA, Vol. 4, Núm. 11 (octubre 2021- enero 2022 Universidad Autónoma del Estado de México, ISSN-e: 2594-2824

Merchán Price, Carolina (2008). *La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media*. Artículo. Revista Folios, núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 93-107 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358008.pdf>

Ordaz Monge, L. M.; Herrera Torres, L. (2016). *Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del municipio de Chihuahua* (México). DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 9 (2016) março, 25-43

Pastrana, Flores, Leonor E. (2008) *Más allá de la escuela: otras educaciones en la historia y la cultura de viejas comunidades*.

Piña, Osorio Juan M. (2008). *Epistemología de la investigación*, febrero 2008. Antología, Chihuahua. Vida cotidiana como objeto de estudio.

Piña, Osorio Juan M. (2008). “*Vida cotidiana y prácticas escolares. Reflexiones metodológicas*” en *Metodología de la investigación. La visión de los pares*, María de Lourdes Velázquez Albo, Olivia Mireles Vargas (coords.), iisue-unam, México, pp. 87-110.

Ponce, P. (2009). Análisis de la teoría de sistemas complejos y su aplicación a sistemas organizacionales. REVISMAR, 1-67. Recuperado de <http://revistamarina.cl/revistas/2009/1/ponce.pdf> Popkewitz, Th.S. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori Sabirón, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales. Zaragoza: Mira.

SEP, (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral*. Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

SEP, (2018). *Aprendizaje clave para la educación integral*. Educación primaria, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.

Tardif, Maurice (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea. Madrid España.

Toledo Jofré, María Isabel, (2012). *Sobre la construcción identitaria*. Atenea [en línea]. 2012, (506), 43- 56[fecha de Consulta 7 de Junio de 2021]. ISSN: 0716-1840. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562004>

Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha, una experiencia de investigación formativa¹

Marco Muñoz del Campo, chileno.
Doctor en Educación Permanente
mmunozc@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4987-3235>
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso, Chile

Verónica Henríquez-Acuña, chilena.
Magíster en Educación
veronica.henriquez@upla.cl
<http://orcid.org/0000-0002-8242-4928>
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso, Chile

Recepción: 11 de noviembre de 2021

Aprobación: 01 de enero de 2022

Publicación: 01 de febrero de 2022

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio que incorpora estrategias pedagógicas basadas en la sistematización, entendida como metodología de aprendizaje a partir de la práctica, en la formación profesional de estudiantes de las carreras de Diseño y Dibujante Proyectista de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso; experiencia conducente a la elaboración de registros como suministro fundamental para la valoración y difusión del patrimonio arquitectónico local. Con el objetivo de fortalecer competencias disciplinares y nucleares en estudiantes en formación temprana, dichos contenidos; hasta ahora sólo investigados y desarrollados en fases de titulación de pregrado y formación de postgrado, fueron incorporados a un programa coordinado de actividades vinculadas a un proceso de investigación formativa mediante la conformación de un semillero de investigación integrado por estudiantes y liderado por un académico investigador; colectivo que orientó sus esfuerzos a estudiar seis edificaciones patrimoniales del cerro Playa Ancha, a modo de experiencia

¹Estudio financiado por el Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales 2019, con recursos aportados por el Ministerio de Educación de Chile, y adjudicado en el Primer Concurso Interno de Investigación de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha, en la modalidad Semilleros. Proceso de adjudicación que contó con evaluación de pares externos.

piloto. El proceso se inició con la generación de un registro arquitectónico tendiente a sustentar, en una segunda etapa, un ejercicio de interpretación y valoración para la difusión de los valores patrimoniales presentes en la arquitectura y las expresiones estéticas y formales de viviendas construidas a principios del siglo XX. El resultado de la evaluación del proceso, triangulado con un levantamiento de percepciones, permitió concluir que los estudiantes lograron comprender la importancia de la investigación *-saber conocer-* como insumo relevante en los procesos de registro y valoración del patrimonio arquitectónico *-saber hacer-* y en cuanto al *saber ser* y *saber convivir*, significaron el valor de registrar; interpretar, valorar y difundir el patrimonio cultural como un trabajo interdisciplinar que persigue, en particular, el fortalecimiento de una identidad respecto de la cual todas y todos tenemos responsabilidad.

Palabras claves: patrimonio arquitectónico, investigación formativa, valores patrimoniales, sistematización, aprendizaje por experiencia.

Registration and valuation of the Architectural Heritage of Playa Ancha, a formative research experience²

Abstract

This article reports on a study that incorporates pedagogical strategies based on systematization, understood as a learning methodology from practice, in the professional training of students of the Design and Project Draftsman careers at the University of Playa Ancha, Valparaíso, experience conducive to the preparation of records as a fundamental supply for the valuation and dissemination of the local architectural heritage. With the aim of strengthening disciplinary and nuclear competencies in students in early training, said contents; until now, only investigated and developed in the undergraduate and postgraduate training phases, they were incorporated into a coordinated program of activities linked to a formative research process through the creation of a research hotbed made up of students and led by an academic researcher; collective that directed its efforts to study six heritage

²Study financed by the 2019 State Universities Strengthening Plan, with resources provided by the Ministry of Education of Chile, and awarded in the First Internal Research Contest of Universidad de Playa Ancha Academic Vice-rectory, in the seedbed modality. Award process that was evaluated by external peers.

buildings on Playa Ancha hill, as a pilot experience. The process began with the generation of an architectural record aimed at supporting, in a second stage, an exercise of interpretation and assessment for the dissemination of the heritage values present in architecture and the aesthetic and formal expressions of houses built at the beginning of the twentieth century. The result of the evaluation of the process, triangulated with a survey of perceptions, allowed to conclude that the students managed to understand the importance of research - *knowing how to know* - as a relevant input in the processes of registration and valuation of architectural heritage - *knowing how to do* - and in as for *knowing how to be* and *knowing how to live together*, they signified the value of registering; interpret, value and disseminate cultural heritage as an interdisciplinary work that seeks, in particular, to strengthen an identity for which we all have responsibility.

Keywords. Architectural heritage, formative research, heritage values, systematization, experiential learning.

Introducción

1.- Conocimiento y Valoración del Patrimonio

El patrimonio, en su dimensión material, se entiende a partir de un valor simbólico que permite a la civilización del presente encontrarse con el pasado “*en beneficio de su riqueza cultural y de su sentido de la identidad*”. De ahí que el punto de partida de la gestión del patrimonio consiste en desarrollar acciones en torno a conservarlo, con el fin de que su mensaje cultural logre llegar a futuras generaciones (Ballart & i Tresseras, 2001, págs. 12-13).

“*El Patrimonio es el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las futuras generaciones*”(Centro del Patrimonio Mundial, 2008, pág. 5). En tal sentido, la sociedad está mandatada a involucrarse en los procesos de conservación y fortalecimiento del legado cultural que, en lo arquitectónico, se manifiesta en edificios, conjuntos y paisajes urbanos especialmente apreciados por constituir una manifestación material de sociedades más o menos antiguas y ser protagonistas del legado de sus expresiones artísticas, estéticas y formales.

Si consideramos además que el patrimonio constituye un activo cultural, resulta imprescindible conocer los atributos de valor que sustentan la condición heredable de ese legado arquitectónico antes de decidir qué se va a considerar patrimonio y qué no. Para ello, es necesario hacer un registro de las distintas manifestaciones que le dan cuerpo, identificarlas y contextualizarlas para su posterior valoración. Y es desde allí que este estudio releva la importancia de saber *con qué contamos y en qué consiste* nuestra herencia (Ballart & i Tresseras, 2001, págs. 17-18).

En tal sentido, el primer fundamento de una gestión patrimonial bien emprendida y el primer compromiso que debe asumir una sociedad que enfrenta la responsabilidad de administrar o habitar una ciudad con un marcado valor patrimonial, es la generación de conocimiento. No es posible llevar adelante ninguna iniciativa relacionada con los recursos que forman parte de la herencia cultural, sin antes conocer la naturaleza del valor que subyace en aquellas expresiones tangibles e intangibles que la integran.

“La primera operación para la conservación de los bienes culturales consiste en el conocimiento de los objetos que componen el patrimonio cultural; la conservación de los bienes culturales comienza por su registro e identificación, tareas que se realizan por medio de los inventarios y catálogos, instrumentos tradicionales para la protección del patrimonio histórico. En efecto no es posible concebir ninguna acción de conservación del patrimonio cultural si no es partiendo del conocimiento previo, y lo más exhaustivo posible, de la realidad de los bienes que integran ese patrimonio”(González-Varas, 2002, pág. 77).

Es fundamental lograr un buen aprovechamiento de la documentación que existe y que muchas veces se encuentra olvidada y lejos del acceso público. Integrarla es tarea prioritaria y, asimismo, se debe motivar y lograr el apoyo necesario para llevar adelante proyectos de registro y valoración, obedeciendo el mandato constitucional en tanto *“estimular la investigación científica, tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”* (Gobierno de Chile, 1980).

En la medida que exista una adecuada generación y administración de conocimiento respecto de la herencia cultural se hará posible identificar correctamente aquellos recursos que formarán parte del patrimonio y que contribuirán a fortalecer la identidad cultural,

proporcionando la riqueza necesaria para un desarrollo social consciente de su pasado y preocupado de su futuro.

2.- Educación y Patrimonio

Si la preocupación se centra en la puesta en valor del conocimiento frente a la tarea de educar, es absolutamente necesario detenerse en el uso del patrimonio con fines pedagógicos y relevante el papel que juega la educación en el sentido de evitar que los bienes, con el transcurso del tiempo, pierdan relación con el contexto original de producción y uso. Sólo de esta manera es posible mantener su valor patrimonial en el presente (Ballart & i Tresseras, 2001)

Por tal razón, recuperar mediante el estudio y la investigación los bienes patrimoniales viene a ser una tarea fundamental. *“La pérdida de relación con el contexto original puede provocar en los objetos patrimoniales una pérdida crucial de valor y sentido. En estos casos, los procesos de deterioro pueden, además acelerarse”*.

Por falta de estudio y adecuada interpretación, los objetos pueden acabar representando y comunicando cosas absolutamente ajenas a su sentido original, aún sin voluntad expresa de manipulación en ningún sentido” (Ballart & i Tresseras, Gestión del Patrimonio Cultural, 2001, pág. 24). Las universidades, por tanto, no pueden dejar de responder a la misión de involucrarse en la acción de generar y difundir caminos de encuentro entre las personas y el conocimiento. Pero no un conocimiento puramente instrumental, sino uno que logre fortalecer la formación integral que permita a los futuros profesionales experimentar el sentimiento de propiedad y protección de su patrimonio, dotándolos de las habilidades y competencias que le permitan preservar sus valores.

3.- Registro del Patrimonio Arquitectónico

El Patrimonio Cultural está constituido por una variedad de bienes que se relacionan con diferentes ambientes. Incluye no sólo aquellos que se han considerado como monumentos importantes, sitios históricos o paisajes, sino también el entorno construido por la humanidad como un todo. *“Como sea que los bienes culturales puedan ser asociados a*

Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.

diferentes categorías o valores; dependiendo del contexto físico, histórico, social o cultural en el que se inscriban; su tratamiento podría variar de un caso a otro, por lo que todo aquello que haga referencia a la definición del objeto y sus valores debe ser conocido y enunciado claramente evitando así cualquier confusión en cuanto a su conservación y a su intervención.”(Losada Aranguren, 1997, pág. 122)

Es así como, *“la conservación se debe basar en una clara definición del bien cultural y de la relación de este con su entorno”*(Losada Aranguren, 1997). Este proceso implica generar el conocimiento previo que permita luego ejecutar acciones orientadas a la identificación e inspección metódica del bien; examinando la documentación a él referida y su evolución histórica; la definición histórico-crítica y la evaluación de su entorno; con el fin de conocer su relevancia y el análisis científico y diagnóstico de sus elementos estéticos, formales y constructivos constitutivos, entre otros factores.

Aparece entonces, como una cuestión fundamental en el estudio de un bien cultural, la generación de un conocimiento previo traducido en una definición total de su condición patrimonial. En tal sentido, el patrimonio arquitectónico no puede ser comprendido y significado en su total dimensión si los registros sólo se enmarcan en una dimensión monumental, sin penetrar las expresiones estéticas, formales y constructivas que están presentes en los elementos que le son propios; como son los ornamentos, decoraciones, figuras, formas, texturas y colores; además de materiales, procedimientos, oficios y técnicas constructivas.

Con todo, el conocimiento de un bien cultural; mediante la investigación que permita determinar los elementos sobresalientes que le conciernen en relación con su propio tiempo, con otros períodos y con el presente, su representatividad y singularidad desde el punto de vista del diseño y su técnica, estructura y función; proporciona las bases necesarias para su entendimiento y para orientar una adecuada gestión de conservación. Pero, además, permite establecer una identidad social y cultural cargada de significado y capaz de generar el interés necesario para el mantenimiento y consolidación de su condición material y la de su valor patrimonial (Losada Aranguren, 1997, pág. 124).

4.- Conocimiento para la Educación del Patrimonio

En el caso de Valparaíso, en el último tiempo se ha trabajado en la generación de propuestas para intervenir, por ejemplo, el currículum escolar; con un fuerte componente metodológico en el que especialistas de la educación plantean objetivos tendientes a instalar estrategias pedagógicas y formativas que promuevan el conocimiento y la valoración que niños y jóvenes tienen respecto a los símbolos y el patrimonio cultural y social de su ciudad y entregándoles elementos que les permitan comprender la realidad social y cultural de su entorno (CIDPA, 2005). Sin embargo, a la luz de lo que señalan los informes y recomendaciones de observadores internacionales, la transferencia de los valores patrimoniales se encuentra aún pendiente, toda vez que sólo hemos sido capaces de identificarlo y significarlo parcialmente.

Dado que el acceso a la información es un componente que no puede dejar de estar presente en la sociedad, cada actividad que persiga la puesta en valor de una herencia cultural debe estar informada y la información, validada. Debe existir una política orientada a generar la información necesaria para identificar correctamente y comprender en forma objetiva el valor de dicho patrimonio; propendiendo a acciones tendientes a documentarlo, clasificarlo y transferirlo a la sociedad que a la vez se orienten a un desarrollo sustentable donde se sepa claramente qué conservar, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

Si se ha de tomar la decisión de asumir responsablemente la transferencia de los valores heredables del devenir histórico de una determinada comunidad, expresados en los bienes de interés cultural que ésta se haya propuesto legar a las futuras generaciones, se debe tener claro el objetivo primero; que consiste en generar y difundir un conocimiento acabado y objetivo de ellos, tanto de su manifestación física o simbólica como de los valores que le son inherentes.

Formulación

1.- Problema de Investigación

Como hallazgo obtenido de un proceso de investigación-acción participativa, centrado en formular propuestas tendientes a fortalecer los valores patrimoniales del barrio de Playa Ancha Bajo, a partir una concepción del territorio como universo de interacción social que por sí mismo educa y cuya aplicación persiguió la significación de las expresiones físicas y simbólicas del patrimonio construido, en el contexto donde se manifiestan (Muñoz-

Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.

Del-Campo, 2021); se observó que existe un bajo nivel de conciencia respecto del rol y de la responsabilidad que tienen los vecinos en conocimiento, preservación y difusión de los atributos que le confieren a Playa Ancha la condición de lugar valioso; lo cual se traduce, por ejemplo, en un importante deterioro de edificaciones y lugares que otrora formaban parte de un legado que con orgullo se preservaba. Agregando a ello la responsabilidad que la Universidad tiene respecto de la formación de profesionales con habilidades y competencias que les permitan contribuir a que la sociedad descubra el sentimiento de propiedad y la responsabilidad que posee en la protección de su Patrimonio, el estudio se formuló en virtud de lo siguiente:

2.- Pregunta de Investigación: ¿Cómo fortalecer los procesos de significación y concienciación de los valores heredables presentes en el Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha, impactando a su vez en la formación profesional y académica de estudiantes de la Universidad de Playa Ancha?

3.- Hipótesis de Trabajo: Llevando a cabo un registro y difusión de las expresiones estéticas y formales del Patrimonio Arquitectónico del Playa Ancha Bajo, se podrían fortalecer los procesos de significación y concienciación de los valores heredables y con ello, aportar a la formación integral de estudiantes con un alto compromiso social y cultural.

4.- Objetivos

Obj 1: Describir aquellas expresiones físicas y simbólicas presentes en el Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha Bajo, a través de un registro que actualice y complemente el ejercicio de valoración realizado por la profesora Myriam Waisberg con el propósito de resignificar y diagnosticar el estado de los valores heredables en una muestra de seis casos incluidos en su libro *“Casas de Playa Ancha”* (Waisberg, 1989).

Obj 2: Fortalecer la formación profesional de estudiantes de Diseño y Dibujante Proyectista mediante metodologías de trabajo colaborativo e interdisciplinar entre académicos y estudiantes, conducentes a la formación de un semillero de investigación orientado a la generación sistemática de conocimiento respecto del Patrimonio Construido de Playa Ancha.

Metodología

Bajo el paradigma cualitativo, se desarrolló un estudio de tipo descriptivo interpretativo mediante estudio de casos. Los métodos de recolección de información se centraron en la Investigación Documental y el Trabajo de Campo, aplicando técnicas de documentación y observación directa por el académico e investigador responsable e indirecta por estudiantes en formación. Para el registro de información se utilizaron pautas de registro y de observación, que fueron luego sistematizadas en fichas de información, de situación y valoración y en distintos tipos de registro digital ligados al diseño y la arquitectura. Finalmente, el análisis se llevó a cabo mediante el Método Comparativo Constante con base en la Teoría Fundamentada, utilizando como instrumento la Matriz de Resultados.

El universo de estudio se define como las Casas de Playa Ancha estudiadas por la académica e investigadora de la Universidad de Chile sede Valparaíso, arquitecta Myriam Waisberg; universo desde donde se escogieron seis casos representativos, tanto por el potencial valor de las expresiones estéticas y formales que poseen como por ciertos rasgos que ponen en evidencia intervenciones que eventualmente pudieran haber afectado su valor arquitectónico heredable. Se utilizó como información de base aquella publicada en el libro “Casas de Playa Ancha” (Waisberg, 1989) y los casos estudiados fueron Caso 2: Gran Bretaña 766, Caso 5: Waddington 284-289, Caso 6: Santa María 251, Caso 10: Artillería 156, Caso 13: República 231 y Caso 14: Quebrada Verde 192.

Figura 1. Casos estudiados en el mismo orden enunciados



Fuente: Banco de imágenes del proyecto

El estudio se desarrolló entre septiembre de 2020 y noviembre de 2021 y fue programado en fases, según se detalla a continuación.

FASE 1 - Digitalización y desarrollo de planos de arquitectura de los seis casos, en base a los dibujos publicados por la investigadora Myriam Waisberg, logrando una versión digital de planos de planta, elevaciones y cortes arquitectónicos que dan cuenta de la situación en

*Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.*

que se encontraba cada una de las edificaciones hace 40 años atrás; actividad a cargo del académico e investigador Marco Muñoz del Campo, responsable del curso Dibujo Arquitectónico 1; y la alumna del semillero Camila Lobos Fredes, integrante del Semillero, quien asume el rol de ayudante del curso. El trabajo fue desarrollado por estudiantes en formación de tercer año de la carrera de Dibujante Proyectista entre septiembre y diciembre de 2020.

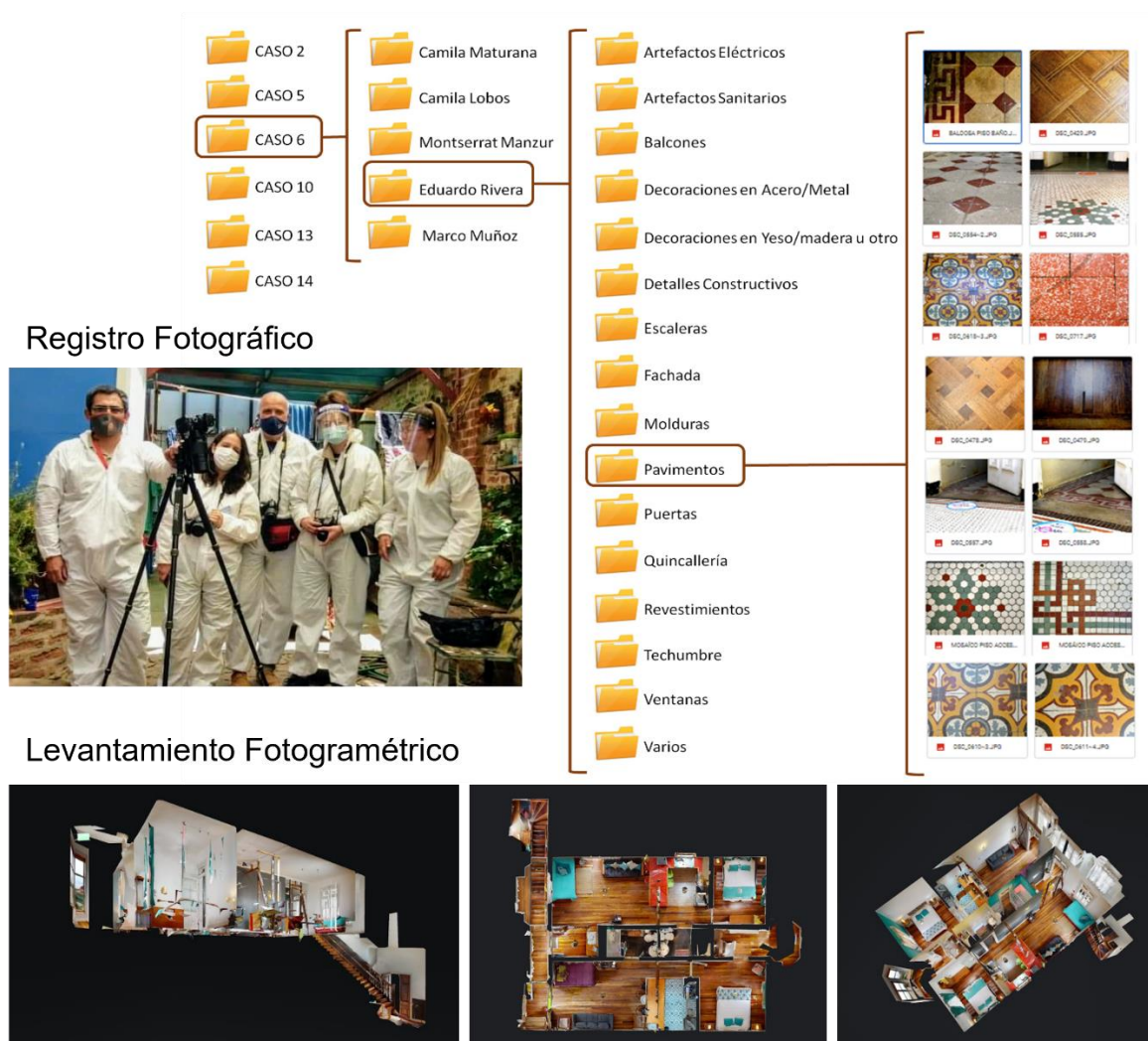
Figura 2. Planos de arquitectura del caso 6.



Fuente. Trabajo de estudiante de 4° año de Dibujante Proyectista Cristóbal Moris Hernández.

FASE 2 - Levantamiento fotogramétrico terrestre de corto alcance que consistió en escanear los seis casos utilizando la máquina MATTERPORT PRO-2 3D, logrando parametrizar y visualizar la situación actual de las edificaciones. La información sirvió de base para el diagnóstico y el proceso de significación y valoración a realizar por estudiantes en formación. El trabajo fue elaborado por una especialista egresada de la carrera de Dibujante Proyectista, que contaba con los equipos necesarios, lo que permitió obtener información tridimensional y planimétrica en un corto plazo. Esta información se complementó con un registro fotográfico elaborado por el equipo Semillero, logrando más de 5000 imágenes, actividad que se desarrolló entre enero de 2020 y marzo de 2021.

Figura 3. Registro fotográfico de las expresiones estéticas y formales de cada uno de los casos y casas de muñeca, uno de los productos del levantamiento fotogramétrico



Fuente. Banco de imágenes elaboradas por el equipo semillero.

FASE3 –Elaboración de modelos tridimensionales mediante herramientas de modelación y simulación, para la visualización en realidad virtual de los seis casos en estudio en su estado

*Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.*

actual a partir de los productos obtenidos de las Fases 1 y 2. La actividad estuvo a cargo del académico Néstor Currilem González, responsable del curso Presentación de Proyectos; y de la alumna del semillero Camila Lobos Fredes, quien asume el rol de ayudante del curso. El trabajo desarrollado por estudiantes en formación de tercer y cuarto año de la carrera de Dibujante Projectista entre marzo y agosto de 2021.

Figura 4. Modelos tridimensionales



Fuente. Trabajo de estudiante de 4º año de Dib. Projectista Cristóbal Moris y Camila Lobos.

FASE 4 (Diseño) – Reconocimiento y Categorización de módulos, sub-módulos e hipermódulos en sus diferentes variantes para el desarrollo posterior de un trabajo de comunicación visual. Luego de seleccionar expresiones estéticas y formales de valor heredable presentes en alguno de los seis casos de estudio, utilizando para ello los productos obtenidos de la Fase 2, estudiantes de primer año de la carrera de Diseño trabajaron en la elaboración de fichas de información y situación, identificando y contextualizando atributos de valor. Este trabajo estuvo dirigido por la profesora Verónica Henríquez Acuña y se ejecutó entre junio y agosto de 2021 con la colaboración de las alumnas del semillero Camila Maturana Ruz y Monserrat Manzur Medina, en calidad de ayudantes del curso.

Figura 5. Parte de una Ficha de situación e identificación de la forma

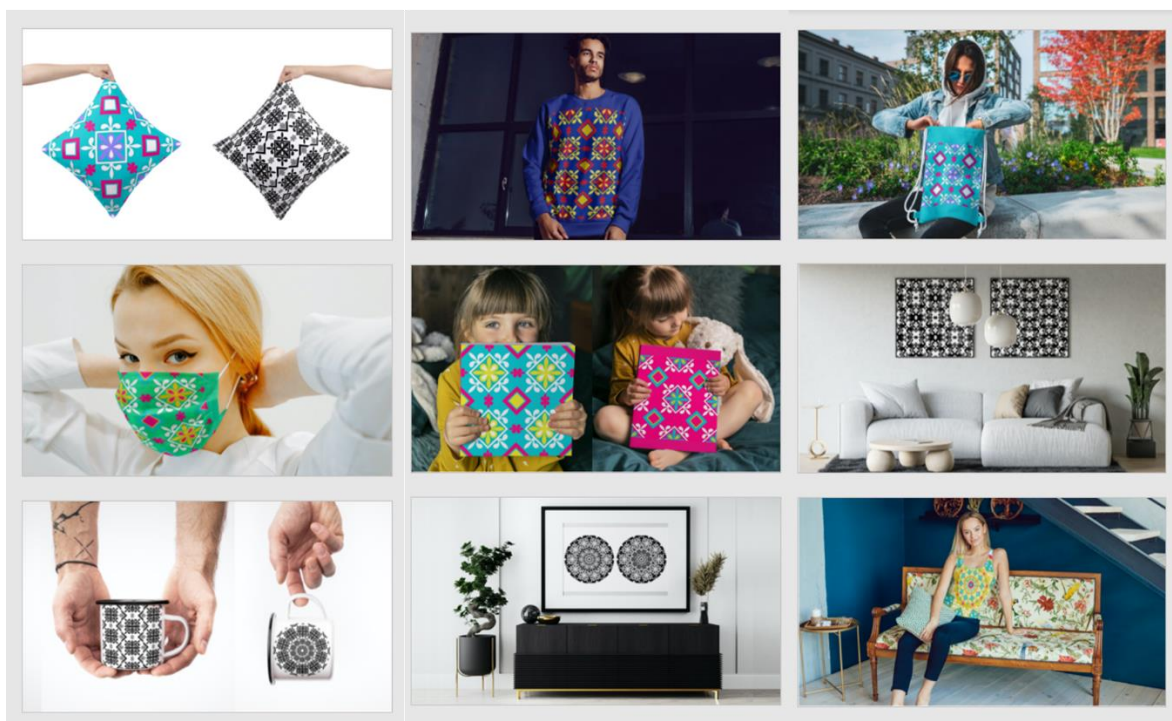


Fuente. Trabajo final estudiante de primer año de Diseño Fernanda Aceituno Caro.

FASE 5 (Diseño) – Identificación y Valoración. Con la información obtenida, los/as estudiantes de primer año de diseño formularon una propuesta de puesta en valor relacionada con la difusión de algún patrón identitario digno de ser preservado, que mediante un fotomontaje a través de *mockups* fue posteriormente aplicado en productos de uso cotidiano para su difusión.

Figura 6. Propuestas de difusión de valores

APLICACIÓN MOCKUPS



Fuente. Trabajo final estudiante de primer año de Diseño Fernanda Aceituno Caro.

FASE 4 (Dibujante Proyectista) – Reconocimiento y Categorización de expresiones estéticas y formales Elaboración de fichas de información y situación identificando y contextualizando atributos de valor de la edificación escogida y desarrollando una valoración de expresiones estéticas y formales, tras recorrerla y observarla exterior e interiormente. Para ello se utiliza el trabajo desarrollado en las Fase 1 y 2 del estudio, realizado por estudiantes de primer año de la carrera de Dibujante Proyectista en el curso de Historia de la Arquitectura y de la Técnica, a cargo del Investigador Responsable.

FASE 5 (Dibujante Proyectista)– Identificación y Valoración. Con la información obtenida, los/as estudiantes de Dibujante Proyectista de primer año formulan una propuesta de intervención para la conservación de algún elemento o expresión arquitectónica identitaria digna de ser preservada.

Resultados

1.- En cuanto al objetivo N°1

Describir aquellas expresiones físicas y simbólicas presentes en el Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha Bajo, a través de un registro que actualice y complemente el ejercicio de valoración realizado por la profesora Myriam Waisberg.

En las fases 1, 2 y 3, de manera sistemática, se logró un volumen de información importante, la cual fue registrada en los siguientes instrumentos: Planos de Arquitectura, Escaneo Fotogramétrico Terrestre en línea, Videos, Imágenes 360°, Modelos Casa de Muñecas, Modelos 3D y un registro conformado por más de 5000 fotografías (todo en versión digital) respecto de los seis casos estudiados. Dicho trabajo interdisciplinar fue desarrollado con el concurso de estudiantes en formación e integrantes del Semillero.

Luego, en la fase 4 y mediante un proceso de significación, estudiantes en formación de primer año de Diseño y Dibujante Proyectista tuvieron a la vista la información registrada por sus compañeros de otros niveles y por integrantes del semillero, sistematizaron la información en fichas de registro de algunas expresiones físicas y simbólicas presentes en los casos estudiados (Diseño) y fichas de información, situación y valoración de las obras (Dib. Proyectista)

Finalmente, en la fase 5 y mediante un proceso de valoración, los estudiantes de primer año de Diseño formularon 17 propuestas de difusión y los estudiantes de Dibujante Proyectista, 5 propuestas de intervención centradas en la preservación de los valores presentes en aquellas expresiones que, a juicio de ellos, merecían ser conservadas.

De esta manera se inició un proceso conducente al trabajo de valoración que en una proyección del estudio podría permitir la producción de un catálogo valorado de la arquitectura de los seis casos estudiados.

Discusión

La información obtenida mediante el proceso de levantamiento de información perseguía determinar el estado en el que se encuentran los procesos de valoración respecto de las obras estudiadas por la arquitecta Myriam Waisberg en la década de los ochenta. En este contexto, del análisis realizado respecto del devenir de cada uno de los casos y a partir de los productos obtenidos, se pudo inferir lo siguiente:

Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
*Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.*

a.- Densidad Ocupacional

Los cambios en la forma de organizar la vida cotidiana a principios del siglo XX y la desaparición de algunos usos y costumbres provocaron una disminución significativa en la densidad de ocupación, en casas que fueron construidas para una clase media adinerada que encontró en Playa Ancha un lugar propicio para levantar grandes edificaciones donde desarrollar una vida muy distinta a la que se vive hoy en día.

Los casos 2, 13 y 14, dan cuenta de una forma de intervención relacionada con la oportunidad que ofrece la existencia de habitaciones en desuso, en tanto destinar parte de la superficie de las viviendas para arriendo. Esto se traduce en intervenciones destinadas a aislar algunos recintos (caso 14) o pisos completos (2 y 13) cambiando la quincallería, reemplazando, eliminando o agregando puertas, clausurando escaleras, construyendo tabiquería, dividiendo sectores, habitaciones o salas de baño y reemplazando artefactos, griferías y revestimientos, a lo cual se agrega el cambio de uso de algunos recintos.

En primera instancia, lo anterior provoca la pérdida de muchos elementos, artefactos, mecanismos, ornamentos, revestimientos o terminaciones de valor histórico arquitectónico; algunos de ellos catalogables como piezas de arte, materiales o técnicas de construcción y fabricación de valor heredable. Por otra parte y debido a que todas estas intervenciones se producen por la vía de la autoconstrucción o la entrega de responsabilidad en la rehabilitación del inmueble a personas sin una formación técnica o profesional; se observan, entre otras cosas, una serie de instalaciones fuera de norma relacionadas con la dotación de energía, agua potable, combustible o evacuación de aguas servidas y aguas lluvia; así como soluciones arquitectónicas, procedimientos constructivos y uso de materiales inapropiados, intervenciones desprolijas, descontextualizadas y muchas de ellas de mala factura.

A lo descrito se suma el hecho de que los propietarios no cuentan con la capacidad económica de asumir los costos de evaluación del estado de conservación y la implementación de un plan de conservación preventiva y de mantenimiento apropiado; lo cual deriva en un deterioro progresivo de las edificaciones, su pérdida de valor y la exposición a riesgos, principalmente relacionados con la intervención de instalaciones de servicio, incendios producto del sobreconsumo eléctrico, deterioros progresivos por filtración de aguas lluvia o agua potable y riesgos sanitarios en la intervención de baños y cocinas.

Situación que ha tenido como efecto el deterioro de las edificaciones, las han hecho desaparecer o las mantienen deshabitadas.

b.- Cambio de destino

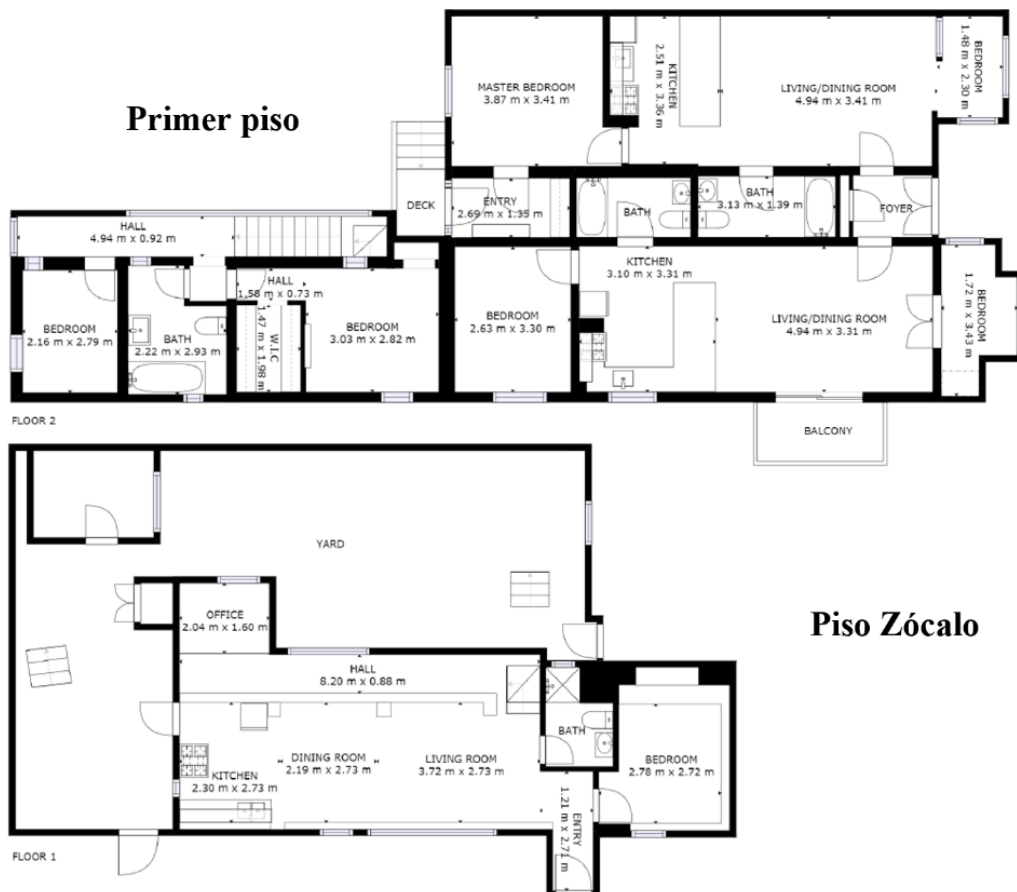
Producto del fenómeno relacionado con la disminución de la densidad ocupacional y el hecho de que finalmente estas viviendas no pueden seguir sosteniendo el destino para el cual fueron construidas, muchas de ellas han sido intervenidas con el fin de transformarlas o adaptarlas a otro destino. Ejemplo de ello son el caso 6, adaptado para uso institucional por la Universidad de Valparaíso; el caso 5, completamente rehabilitado para residencia transitoria vinculada a la actividad turística y el caso 10, que además agrega el funcionamiento de un restorán.

Ante este fenómeno, los casos estudiados también reflejan algunas tendencias relacionadas con los criterios de intervención, los recursos disponibles y la gestión tras la ejecución de estos proyectos vinculados a la rehabilitación de inmuebles de valor histórico arquitectónico entendida como la habilitación para otro destino, que va desde la adaptación a la modificación en algún porcentaje de la superficie de un inmueble; a veces agregando o quitando metros cuadrados y por tanto, modificando la volumetría. **El caso 5**, por ejemplo, corresponde a una intervención financiada con recursos externos, asesorada por una arquitecto y ejecutada por una empresa constructora, lo que permitiría asegurar una intervención adecuada. El resultado obtenido se conoce bajo el nombre de LoftWaddington; cuya restauración priorizó mantener la volumetría, restaurar la fachada principal atendiendo a lo que en ese momento se encontraba, sin recuperar la forma que alguna vez tuvo, reemplazar el revestimiento de acero calamina por uno de las mismas características estéticas, pero instalado en el sentido horizontal para evidenciar la intervención y diferenciar las puertas y ventanas que se mantuvieron y las que fueron reemplazadas, entre otros criterios relacionados con la propuesta exterior.

En cuanto a la organización espacial, se priorizó mantener la doble crujía en ambos pisos destinando cada una de ellas a una unidad (loft), generando un acceso por el frente con una puerta a cada lado, poniendo en valor la función de ese espacio de la vivienda y quedando en desuso el pasillo en ambos pisos; que fue destinado a dos servicios higiénicos por piso, uno para cada unidad. Las habitaciones que formaban parte de la crujía norte, que se extendía

hacia el oriente, más allá de la crujía sur, se destinaron al uso de la familia propietaria del inmueble. Dichas habitaciones corresponden a una unidad habitacional independiente que se desarrolla hacia un piso zócalo, lo que se hace posible recortando la pendiente y optimizando y entregando un uso a la cámara de aire que la mayoría de estas viviendas posee bajo el primer piso.

Figura 7. Planta de arquitectura vivienda caso 5 rehabilitada



Fuente. Banco de imágenes elaboradas por el equipo semillero.

Respecto de elementos, artefactos, mecanismos, ornamentos, revestimientos o terminaciones de valor histórico arquitectónico, piezas de arte, materiales o técnicas constructivas o de fabricación de valor heredable; se puede observar que muchos de ellos desaparecieron, fundamentalmente por el estado de deterioro en el que se encontraba la vivienda. Sin embargo, se evidencian algunos testigos que preservan el valor patrimonial, por ejemplo, de procedimientos constructivos como el ensardinado de los tabiques, las estructuras de roble a la vista, la reutilización y reubicación de algunos mecanismos de algunas puertas ventanas y de materiales en general, fundamentalmente madera noble.

Muchos revestimientos fueron reemplazados, pero se logró encontrar, por ejemplo, diseños de cerámica o de puertas que se ajustan a la arquitectura lograda; siempre cuidando de no generar falsos históricos.

El caso 6 presenta una situación particular, en tanto refleja dos tipos de intervención en el transcurso del tiempo. Considerando que desde 1972 ha estado destinada al uso institucional, primeramente, por la Universidad de Chile y desde 1981 por su sucesora, la Universidad de Valparaíso (Waisberg, 1989), se observan intervenciones más bien relacionadas con adaptar los recintos al uso administrativo y con fines educativos. Sin embargo, en el cambio de orientación de la escalera principal y la existencia de un tabique que la separa del vestíbulo se evidencia que la vivienda alguna vez fue subdividida independizando los dos pisos y habilitando un segundo acceso lateral para acceder al piso superior, el que aparentemente estaría vinculado a la calle Gran Bretaña y no a la calle Santa María.

También es posible observar que el área de servicios, ubicada en el sector poniente y que ocupaba los dos pisos, en algún momento fue habilitada para otros usos, eliminando una circulación vertical independiente que mantiene solamente el tramo que accede al entretecho.

Considerando que en 1935 la vivienda fue adquirida por don Roberto Hernández Cornejo, Conservador de la Biblioteca Pública Santiago Severín (Waisberg, 1989), quien instaló una biblioteca en el lugar, sumados algunos vestigios de intervenciones importantes que datarían de los años 40 -lo que se puede observar en tipos de terminaciones y materiales utilizados- se podría suponer que una primera intervención se habría producido en aquella época. Cómo antecedente que permitiría confirmar este supuesto, lo que evidentemente debiera ser respaldado por una investigación particularmente enfocada en este caso, se obtuvo un testimonio de una antigua vecina del sector quien señala haber vivido en el segundo piso.

Respecto de elementos, artefactos, mecanismos, ornamentos, revestimientos o terminaciones de valor histórico arquitectónico, piezas de arte, materiales o técnicas constructivas o de fabricación de valor heredable; se trata de una de las edificaciones que mantiene en mejores condiciones muchas de estas características. Aun cuando algunos procedimientos de mantención no han sido los más apropiados, se ha velado por respetar y cuidar aquello que se percibe como valioso. Sin embargo, se observan igualmente algunos

deterioros relacionados con el paso del tiempo que ameritarían ser atendidos, considerando el valor que adquiere el caso como uno de los que mejor mantiene los atributos arquitectónicos, estéticos, materiales y formales de la época en que fueron construidas estas viviendas.

El caso 10 corresponde a una edificación que se ha transformado en ícono de la ciudad de Valparaíso por su particular emplazamiento (construida colgando de una ladera) y su particular arquitectura. Sin embargo, cuando se recorre por dentro y se observa en detalle su volumetría y su estado de conservación, se puede concluir que se trata de uno de los casos que más ha perdido su condición patrimonial, desde un punto de vista histórico arquitectónico.

Transformada en residencia transitoria y restorán a través de un proyecto turístico que pretendió la rehabilitación del inmueble, la vivienda ha sufrido cambios que la han transformado totalmente en el interior, quedando muy pocos testigos de lo que alguna vez fue o de lo que habría sido valioso conservar. A ello se agrega la construcción de falsos históricos que buscan emular una arquitectura historicista o pintoresca con estilos que la vivienda nunca tuvo. La suma de elementos eclécticos innecesarios ha disminuido el valor original que subyace en algunos elementos del Art Nouveau, la arquitectura funcionalista y ciertas propuestas estilísticas desarrolladas en Valparaíso con elementos del neogótico o neoclásico que aún sobreviven y se ven en su fachada.

Lamentablemente la intervención no estuvo orientada por criterios adecuados o asesorados profesionalmente, dando cuenta de un ejemplo de autoconstrucción que provocó significativos daños a una de las obras más importantes de principios del siglo XX; cambios que afectaron incluso su volumetría, irrumpiendo en la cubierta y de cualquier manera con una terraza mirador sin terminar. A esto se suma la falta de mantención y lo señalado en los casos analizados desde el concepto de densidad ocupacional.

2.- En cuanto al objetivo N°2

Fortalecer la formación profesional de estudiantes de Diseño y Dibujante Proyectista, mediante metodologías de trabajo colaborativo e interdisciplinar entre académicos y estudiantes, conducentes a la formación de un semillero de investigación.

Mediante una metodología centrada en técnicas de trabajo colaborativa, cuyos productos ya han sido consignados en el presente artículo, se conformaron equipos de trabajo donde los estudiantes pudieron compartir con pares de otras disciplinas, teniendo presente durante todo el proceso el objetivo implícito tendiente a fortalecer la dimensión investigativa en su formación profesional y como integrantes del semillero.

Tal como se describió previamente, los estudiantes asumieron roles como parte de un equipo de investigación, cuyo propósito fue indagar en los valores patrimoniales de las Casas de Playa Ancha. Comprendiendo que el trabajo no se agota en las acciones de este proyecto, fueron capaces de ir más allá de la experiencia de aprender y participar en docencia, transfiriendo a otros estudiantes los aprendizajes logrados y protagonizando la experiencia de investigar.

Para ello, hubo detalles que se consideraron durante la ejecución del proyecto que contribuyeron a este proceso de concienciación y formación investigativa. Ejemplo de ello son la necesidad de diseñar y aplicar consentimientos informados, suscribir los registros de visita luego de cada día de trabajo, utilizar indumentarias y elementos de protección personal, portar una identificación, llevar registros personales en una libreta de campo o bitácora, vaciar percepciones en instrumentos diseñados al efecto, guardar registro de gastos y participar de reuniones con académicos, colaboradores y residentes, entre otros aspectos.

Asimismo, los y las jóvenes fueron capaces de comprender la necesidad de contar con una bibliografía de base para la construcción de un enfoque y la formulación de hipótesis o supuestos implícitos en el estado del arte de lo que se pretende estudiar; respetar y tener siempre presentes los objetivos del estudio, su enfoque teórico, su propuesta metodológica y su propósito permanente: alcanzar los resultados esperados a partir de la generación de productos concretos y la sistematización de evidencias.

En cuanto a los estudiantes en formación, se fortaleció en ellos la importancia de la generación de conocimiento previo en equipos interdisciplinarios para una correcta significación y valoración del patrimonio. En particular, se releva para los estudiantes de Diseño la importancia de la investigación para informar debidamente los procesos creativos, aportando fundamento a los conceptos rectores y sentido a los diseños logrados.

Discusión

Marco Muñoz del Campo y Verónica Henríquez Acuña
*Registro y valoración del Patrimonio Arquitectónico de Playa Ancha,
una experiencia de investigación formativa.*

Llevar adelante un proceso de investigación con el concurso de estudiantes y profesores, generando información para ser utilizada en la formación profesional de diseñadores y dibujantes proyectistas, perseguía determinar en qué medida esto impacta en el fortalecimiento de competencias incluidas en el proyecto de innovación curricular.

Contrastando el estudio de percepciones de estudiantes y profesores con las competencias declaradas por la Facultad de Arte de la Universidad de Playa Ancha y por cada una de las carreras, fue posible inferir cuáles de ellas fueron fortalecidas.

a.- Competencias Nucleares Facultad de Arte

- Desarrolla proyectos de obra vinculados a la noción de patrimonio material e inmaterial para el desarrollo interdisciplinario de la cultura local y nacional.
- Comprende la noción de memoria como eje articulador entre los lenguajes del arte y el patrimonio para la creación de imaginarios.
- Aplica técnicas de investigación y producción que vinculen el espacio público con el lenguaje del arte.
- Interpreta Los enfoques transdisciplinarios de la cultura visual aplicada a la educación de las artes relacionando el lenguaje del arte con las prácticas educativas desde una visión teórico – práctica a través de la implementación de proyectos.
- Produce conocimiento a partir de la teoría de la imagen multimedial, a través de herramientas tecnológicas y metodológicas artísticas de trabajo narrativo.

b.- Competencias Disciplinarias Dibujante Proyectista

- Conoce e Identifica materiales, procesos y sistemas que involucran las obras de edificación en distintos contextos de innovación tecnológica.
- Identifica los distintos elementos estructurales, su comportamiento a los esfuerzos simples y compuestos.
- Demuestra capacidad para aplicar los conocimientos, principios, técnicas y normativa inherentes al Dibujo Técnico.

- Domina herramientas de representación tridimensional según requerimientos de proyectos de ingeniería y construcción
- Conoce y aplica métodos de levantamiento de información histórica y técnica para la generación de registros arquitectónicos, investigación, administración y valoración de bienes vinculados a la noción de patrimonio tangible
- Desarrolla proyectos técnicos de obra vinculados a la arquitectura, el urbanismo y en particular a la noción de patrimonio.
- Desarrolla proyectos técnicos de detalles vinculados a procesos de edificación y de restauración, reconstrucción y rehabilitación de obras de valor histórico-arquitectónico
- Aplica el componente teórico – práctico de la disciplina en una experiencia de sistematización de los saberes en el contexto de su profesión
- Aplica métodos de investigación científica asociados a los saberes propios de la disciplina en contextos diversos.

c.- Competencias Disciplinarias Diseño

- Identifica de manera crítica y analítica las diferentes teorías y fundamentos que convergen en el diseño y que permiten tomar decisiones en el quehacer del diseño.
- Valora críticamente el campo de fundamentación teórica del diseño en función de la toma de decisiones para proyectar el trabajo del diseño de manera efectiva.
 - Identifica las áreas teórico-prácticas y su aplicación al diseño procedimental.
 - Elabora y distingue las estrategias en la resolución de problemáticas alusivas al diseño.
 - Reconstruye a partir de conocimientos propios y adquiridos, los procesos conceptuales para la estructuración del trabajo de diseño.
- Utiliza herramientas gráfico – digitales que permitan armar prototipos y maquetas para presentar los diseños, rediseños o propuestas ad – hoc al área.
- Aplica el componente teórico-práctico de la disciplina en una experiencia de sistematización en el contexto de su profesión.

Conclusiones

A guisa de conclusión, se enuncian los principales logros alcanzados en base a un estudio de percepción aplicado a estudiantes y profesores que participaron del proceso que evidencia lo

que el proyecto aporta a la formación profesional, considerando el lugar que le cabe a la investigación en ello.

1.- Estudiantes carrera de Dibujante Projectista

- Fortalecimiento de los conocimientos de historia de la arquitectura, técnicas y materiales de construcción de valor histórico, detalles constructivos y arquitectónicos que no se estudian en la carrera y tipos de estructura antiguos y su funcionamiento.
- Conocimiento respecto de la arquitectura histórica de Playa Ancha, tipos de vivienda, estados de conservación, distintos procesos y formas de remodelación, modificaciones y obras de mantenimiento.
- Lograr a través de la investigación en terreno y del trabajo interdisciplinar, conocer cómo están construidas las casas, los materiales utilizados, los tipos de recubrimiento y terminaciones. Formular hipótesis y descubrir las distintas modificaciones que han sufrido a lo largo del tiempo.
- Conocimientos de distintos criterios de intervención. Algunos más agresivos que otros. Reconociendo valores perdidos, fortalecidos o resignificados.
- Conocimiento de otras realidades, sociedades de otra época, tendencias y estilos de la historia de la arquitectura.
- Lograr a través de la investigación apreciar de mejor manera los detalles y las distintas expresiones estéticas y formales de cada uno de los casos estudiados.
- Aprendizaje de como trabajar con documentos antiguos registrando y actualizando la información.
- Toma de conciencia de los valores patrimoniales presentes en la arquitectura de Playa Ancha y la necesidad de preservarlos.
- Motivación como producto de la forma de aprender en terreno desde la experiencia
- Aprendizaje para trabajar en equipo, colaborativamente y de manera interdisciplinar, recibiendo información generada por compañeros de carrera, de otras carreras y estudiantes de postgrado.
- Aprendizaje respecto de cómo resolver problemas o solucionar situaciones que se pueden presentar a futuro.

- Experiencia laboral en un proyecto que pone a prueba capacidades profesionales y que favorece la vinculación de los aprendizajes con el medio social y cultural en el que luego se desarrollará la profesión.
- Profundización de conocimientos en la digitalización y reconstrucción de planos de arquitectura y de desarrollo de modelos tridimensionales.
- Oportunidad de trabajar con nuevos programas, tecnología de levantamiento de información fotogramétrica, con un escáner de última generación para generar información más fiel a la realidad y de manera más ágil.
- Aprendizaje de como ver y analizar las cosas, haciendo posible interpretar y realizar de manera eficaz lo encomendado en el proyecto.
- Generación de material que servirá a las próximas generaciones y que queda como herencia. Logro expresado y valorado por los estudiantes.

2.- Estudiantes carrera de Diseño

- Oportunidad de registrar y trabajar con detalles únicos y descubrir a través del trabajo en equipo y de la investigación lo que representan y lo que expresan.
- Oportunidad de conocer a través de procesos deductivos e interpretativos los estilos arquitectónicos de cada casa y su relación con el diseño, la época en que fueron construidas, oportunidad de *“imaginar cómo funcionaba el mundo dentro de esas casas, en cada habitación, y a través de su diseño”*
- Conocimiento de terminología o vocabulario técnico y al mismo tiempo la oportunidad de ver in situ lo que cada término representa, cornisas, quincallería, molduras y cómo cada uno de esos elementos expresa, por ejemplo, la función que tenía cada salón o habitación y qué tipo de personas los habitaban.
- Oportunidad de identificar en equipo algunos patrones que se repiten y conforman tipologías dignas de ser conservadas.
- Experiencia enriquecedora en conocimiento del patrimonio cultural, colaborar en registrarlo y construir más conocimiento para aportar al fortalecimiento de la identidad cultural en Valparaíso.

- “Oportunidad de adquirir seguridad en uno mismo”. Se considera que el aprendizaje a través de la experiencia y el tomar contacto con la realidad en un encargo real proporciona a los estudiantes mayor confianza en sí mismos.
- Oportunidad de aprender a investigar temáticas culturales desde la profesión de diseñador/a, particularmente ligados al lugar donde se estudia (Playa Ancha/Valparaíso).
- Descubrimiento y oportunidad de conocer otras áreas del diseño, otras miradas y formas de ver.
- Conocimiento de la presencia y del impacto de la carrera de Diseño en el medio.
- Oportunidad de comprender el rol de la investigación en un proceso creativo. Experiencia de mucho valor, tanto en el proceso investigativo, así como en el proceso creativo. Comprender el diseño desde un fundamento.
- Aprendizaje y toma de conciencia respecto del valor patrimonial de las casas de Playa Ancha, en particular de los casos escogidos por cada estudiante.
- Conocer la procedencia, materialidad, especificaciones técnicas y por supuesto la historia detrás de las formas escogidas. Fueron grandes descubrimientos que quedan en la memoria.
- Oportunidad de experimentar procesos de significación, valoración y selección de una forma o expresión de acuerdo con un fundamento y no de manera arbitraria. Asimismo, experimentar distintas propuestas creativas.
- *“La experiencia creativa, el proceso de investigación y toda la enseñanza adquirida son cosas que forman parte de mi acervo como persona y eso trasciende lo académico.”*

3.- Estudiante de Postgrado y Profesores

- Posibilidad de interactuar con estudiantes de otras disciplinas, que complementa la formación en el propio campo de estudio en una experiencia creativa y de investigación compartida
- Oportunidad de lograr una apreciación más completa y profunda de sistemas constructivos y elementos decorativos desde un punto de vista técnico o material, pero además en una

dimensión inmaterial al indagar en los modos de vida, la cultura o las sociedades de la época.

- Oportunidad de aprender a formular supuestos e hipótesis preliminares a partir de la historia y devenir de cada una de las viviendas, su uso, como parte de un entramado social y cultural de mayores dimensiones.
- Oportunidad de aplicar conocimientos y ejercitar destrezas en lo referente al Diseño y el Dibujo de Proyectos de Arquitectura.
- Vinculación de lo aprendido en el aula con la realidad tangible y el valor patrimonial del entorno al que la facultad pertenece; vinculación que resulta especialmente valiosa para una disciplina creativa como el Diseño; esencialmente llamada a la observación, el análisis y la intervención de dicho entorno de manera significativa y trascendente.
- Posibilidad de instalar esta visión en los albores de la formación profesional, relevando la integración de las competencias declaradas en el planteamiento formativo de cada una de las carreras, lo que aporta a la formación integral de los estudiantes.
- Valoración por parte de los estudiantes de los procesos de investigación previa a la creación del diseño y el desarrollo de este en base a una conceptualización fundamentada.
- Relevancia del proceso de abstracción y composición de formas sobre estructuras modulares y su aplicación final en productos concretos a través de simulaciones que permitieron abordar las aristas cognitivas y procedimentales que perfilan el primer año de taller en la carrera de Diseño de una manera integral y atractiva.
- Oportunidad para “bajar” la información que los y las estudiantes reciben del contexto a una conceptualización primaria, investigar y desde ahí crear, asociando formas con conceptos y no sólo “creando por crear, utilizando la forma por la forma”.
- La experiencia de abordar creativamente un desafío interdisciplinario propició además el ejercicio de competencias actitudinales que resultan ser fundamentales en la formación inicial del futuro profesional del Diseño; como son la responsabilidad, la inquietud intelectual, la capacidad proyectiva y de investigación, la disciplina y la autogestión del conocimiento. Por tanto, esta experiencia educativa puede ser considerada como una vivencia de aprendizaje integral con alto valor formativo y posibilidades de proyección.
- Ligado a lo anterior, los contenidos que dan continuidad al taller inicial del primer año pudieron ser adecuados a lo investigado y desarrollado en el contexto del proyecto

compartido *inter carreras*; lo cual contribuye a fortalecer la visión proyectual de los y las estudiantes y su capacidad de relacionar contenidos, vincular experiencias, enriquecer su registro de antecedentes y apropiarse del conocimiento con mayor seguridad y profundidad reflexiva.

- Desarrollo de habilidades y destrezas que en una asignatura del plan de estudios, por tiempo y otros factores, no se alcanzan a cubrir. Hay un factor motivacional al incorporar a los estudiantes a un proceso de esta envergadura, ya que les permite interactuar con la realidad además de aplicar conocimientos, habilidades y destrezas en un determinado contexto.
- Retroalimentación del proceso formativo de los estudiantes. Desde el punto de vista pedagógico tiene su significancia al generar una experiencia empírica, donde la teoría se relaciona con la praxis. El trabajo asociado a asignaturas del plan de estudio genera un acercamiento no simulado de un contexto profesional.
- Creación de instancias en donde los estudiantes realizan una actividad formativa, que desarrolla habilidades y destrezas profesionales, en conjunto con saberes del ámbito científico que muchas veces los planes de estudio consideran de manera muy general.
- El trabajo colaborativo entre estudiantes y académicos de dos carreras permitió abordar métodos de generación de conocimiento científico, que fortalecen la formación profesional, en tanto despiertan la motivación por innovar y generar conocimiento nuevo.
- La incorporación de una exalumna y de un estudiante de postgrado generó también motivación y una retroalimentación que permite a los estudiantes aprender de sus pares y junto a sus pares. En este caso respecto de la utilización de tecnología de punta. Un escáner 3D de realidad virtual y escaneo tridimensional inmersivo.

Proyecciones

El principal potencial del estudio es el valor del Patrimonio Arquitectónico al servicio de prácticas educativas basadas en el aprendizaje a partir de la experiencia práctica. Existen varias carreras cuyos estudiantes podrían eventualmente sumarse al trabajo del semillero, ya sea como integrantes o como grupo curso, incorporando a alguna asignatura contenidos

relacionados. De esta manera se fortalecería la condición interdisciplinar del trabajo educativo.

En cuanto a líneas de investigación, es posible dar continuidad al trabajo desarrollado generando registros de edificaciones cuyas expresiones y manifestaciones arquitectónicas, atributos y valores podrían seguir siendo estudiados y puestos a disposición de asignaturas en distintas carreras, siempre con la posibilidad de conformar también equipos interinstitucionales de investigación formativa en otros ámbitos del conocimiento.

Bibliografía

- Ballart, J., & i Tresseras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel Patrimonio. Centro del Patrimonio Mundial. (junio de 2008). <https://whc.unesco.org/>. Obtenido de <https://whc.unesco.org/document/102074>
- CIDPA. (2005). *Propuesta de intervención del currículum escolar de alumnos de establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso*. Valparaíso: I. Municipalidad de Valparaíso. Gobierno de Chile. (1980). Constitución Política de la República de Chile. (*Artículo 10*). Santiago, Chile.
- González-Varas, I. (2002). *Conservación de Bienes Culturales. Teoría Principios y Normas*. Madrid: Cátedra.
- Losada Aranguren, J. (1997). La conservación preventiva hoy: el marco de referencia. *Cursos sobre el Patrimonio Histórico*, 125. Santander: Universidad de Cantabria.
- Muñoz-Del-Campo, M. (junio de 2021). El Patrimonio Cultural al servicio de prácticas de educación permanente en entornos barriales. El caso de Playa Ancha - Valparaíso. *Revista RedCa*, 4(10), 25-50.
- Waisberg, M. (1989). *Casas de Playa Ancha: la vivienda de fines del siglo XIX en Valparaíso*. Valparaíso: Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico.

El Enfoque de aula invertida como innovación en la educación superior ante el COVID-19

Patricia Carmina Inzunza-Mejía¹
Universidad Autónoma de Sinaloa, México
Ana María López-Carmona²
Universidad Autónoma de Sinaloa, México
Mónica Liliana Rivera-Obregón³
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Recepción: 01 de mayo del 2021
Aprobación: 24 de enero del 2022
Publicación: 01 de febrero del 2022

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo, identificar las condiciones bajo las cuales se instrumenta la modalidad de aula invertida en tiempo de COVID-19 en la Región Centro Norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa para reconocer el potencial percibido de los estudiantes de Contaduría Pública Fiscal. Por lo que se plantea ¿Bajo qué idea y que percepción tienen los estudiantes acerca del modelo de aula invertida en su formación profesional? Es una investigación con enfoque mixto, de tipo exploratoria y descriptiva en la que se aplicó el método etnográfico y el método investigación-acción, utilizando las técnicas de análisis documental, observación y encuesta. Se determinó una muestra por conveniencia que se compone de 182 estudiantes inscritos, de una población de 336 con un nivel de confianza del 95%. Como resultado se tiene que 6 de cada 10 estudiantes se resisten en usar y desarrollar actividades desde las plataformas virtuales que componen su aula invertida, dadas las limitaciones tecnológicas y de interconectividad que tienen, lo que se suma a que 8 de cada 10 estudiantes consideran un exceso de trabajo adicional, generando agobio e inestabilidad emocional; por lo que 7 de cada 10 estudiantes prefieren el modelo tradicional de clases presenciales por costumbre, por su horario y espacio físico. Se concluye que en nivel

¹ Doctora en Estudios Fiscales. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo, “Titular C” de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAS-CA-272 “Economía del Sector Público y Políticas para el Desarrollo”. Email: inzunzap@uas.edu.mx, Tel WhatsApp (673) 142 31 64, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-4972>.

² Doctora en Estudios Fiscales. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo, “Titular C” de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Email: ana_carmona44@uas.edu.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9527-6103>.

³ Doctora en Educación. Profesora e Investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Email: posgradoecea@uas.edu.mx, obregon.39@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-1423>.

licenciatura los estudiantes rechazan en lo general el enfoque de aula invertida, su nivel de aceptación, todavía es conservador.

Palabras clave: Aula invertida, Covid-19, Innovación educativa, Era digital, Sinaloa.

The Approach inverted classroom as innovation in higher education in the face of COVID-19

ABSTRACT

This article aims to identify the conditions under which the inverted classroom modality is implemented in COVID-19 time in the Central North Region of the Autonomous University of Sinaloa to recognize the perceived potential of Public Fiscal Accounting students. Therefore, ¿under what idea and what perception do students have about the flipped classroom model in their professional training? It is a research with a mixed approach, exploratory and descriptive in which the ethnographic method and the action-research method were applied, using the techniques of documentary analysis, observation and survey. A convenience sample consisting of 182 enrolled students was determined, out of a population of 336 with a 95% confidence level. As a result, 6 out of 10 students resist using and developing activities from the virtual platforms that make up their flipped classroom, given the technological and interconnectivity limitations they have, which is added to the fact that 8 out of 10 students consider an excess of additional work, generating overwhelm and emotional instability; so 7 out of 10 students prefer the traditional model of face-to-face classes out of habit, for its schedule and physical space. It is concluded that at the undergraduate level, students generally reject the flipped classroom approach, their level of acceptance is still conservative.

Keywords: Inverted classroom, Covid-19, Educational innovation, Digital age, Sinaloa.

INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19 ha impuesto numerosos desafíos para los sistemas de educación en todo el mundo y en todos sus niveles. Los procesos de enseñanza-aprendizaje han transitado de un modelo tradicional y presencial a un modelo de clases en línea.

En este sentido, las TIC's tienen una mayor presencia en la vida de los estudiantes y se espera que los beneficios sean palpables en su mejor desempeño. Sin embargo, no se han tomado en cuenta las características particulares de los estudiantes a la hora de la implantación del aula invertida.

Hasta hace un año, en la Facultad de Ciencia Económicas, Administrativas y Tecnológicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el ambiente y estilos de aprendizaje había sido predominantemente tradicional, basado en conferencias presenciales. Los estudiantes del área de la contaduría pública fiscal reconocen que desde hace un año no encuentran sentido a su formación profesional; dado que han tenido que desempeñarse en ambientes de aprendizaje poco comunes en los que prevalece el uso de plataformas virtuales para recibir las clases en línea, aunado al uso de la plataforma moodle en la que se alojan los materiales y las actividades a realizar.

Estas condiciones propiciaron de manera obligada la implementación del aula invertida en la Universidad Autónoma de Sinaloa, y más específicamente en las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas; de ahí que, tanto los estudiantes como los profesores se vieron obligados por la pandemia del Sar-Cov-19 a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del *flipped classroom*.

Hasta antes del covid, Chen, y Liu (2019) demuestran que no había registros que revelaran que las causas determinantes del uso del aula invertida; no obstante, su implementación se generaba debido a las características específicas de los estudiantes con determinada capacidad socioeconómica, con ciertas habilidades o competencias; o en su caso, con determinados gustos y preferencias.

Además, existe evidencia subrayada por Liu y Zhu (2019) que aunque este enfoque ha ganado popularidad en la educación superior, la percepción de los estudiantes y la experiencia de del aula invertida han sido poco investigadas, específicamente en estudios y formación de Contaduría Pública, donde hay escasos registros de investigación relacionada.

No obstante, los estudios de Puello, Del Campo, y Scholborgh (2020), estiman que el proceso de aceptación de la tecnología ha sido lento; dado que implica un cambio en las costumbres y estilos de vida de las personas. Sin embargo, hay factores que determinan la aceptación de la tecnología en la educación como son la funcionalidad, usabilidad, accesibilidad, eficiencia, seguridad y confianza. Al hacer énfasis en el ambiente educativo se puede destacar el uso de la tecnología para simplificar el proceso de comunicación y de aprendizaje para fomentar la educación virtual y semipresencial; lo que además, implicara elaborar instrumentos de medición para desarrollar prácticas *in situ*.

De ahí que surge la pregunta ¿Qué idea y que percepción tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas (FCEAT) de la Universidad Autónoma de Sinaloa, acerca de la estrategia de aula invertida en la educación superior?

Por lo que se tiene como objetivo, identificar las condiciones de aceptación de la modalidad de aula invertida, desarrollada durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad Autónoma de Sinaloa por parte de los estudiantes de Contaduría Pública Fiscal de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas.

METODOLOGÍA

Con el propósito de registrar la experiencia y estrategia de aula invertida que han instrumentado los estudiantes de educación superior ante la pandemia, a fin de generar un conocimiento en el campo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, se documentan los hechos que han vivido los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública Fiscal de la FCEAT. Esto permite explicar una realidad educativa que se asumió como un desafío ante el COVID que propicio continuar con la formación profesional de cientos de estudiantes.

Bajo una metodología con enfoque mixto. El estudio se basa en los planteamientos de Díaz-Bazo, Suárez-Díaz y Flores-Flores (2016) al retomar que el aprendizaje está dotado de procesos complejos; y que, para predecirlos, ejecutarlos y mantenerlos se parte de estudios teóricos que previamente fueron documentados y desde los que se contrasta la realidad que se experimenta.

Desde este enfoque metodológico, se accede al conocimiento de hechos previamente observados que se verifican con el basamento teórico metodológico con el que se dan respuestas a los planteamientos de investigación que corresponden a la percepción que los estudiantes tienen acerca del aula invertida en su proceso de aprendizaje, considerando que se tuvo que adoptar este modelo como estrategia para no interrumpir los estudios y dar solución a las restricciones de distanciamiento social que imponía la pandemia.

La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, con lo que se permite registrar y comprender procesos educativos, que aunque no son nuevos, son usados de manera recurrente a partir del distanciamiento social y la extinción temporal de las clases presenciales, destacando que son procesos que caracterizan el modelo de aula invertida.

La delimitación disciplinar de la investigación corresponde a los ambientes virtuales de aprendizaje, dado que se registra la percepción y experiencia de los estudiantes de educación superior sobre el aula invertida; en tanto que la delimitación temporal del estudio se circunscribe a partir del mes de febrero de 2020 al mes de abril de 2021.

En virtud que los sujetos de estudios son jóvenes estudiantes de la carrera de Contaduría Pública Fiscal, la delimitación espacial corresponde a la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Ciudad de Guamúchil Sinaloa.

Se desarrolló un proceso sistemático, empírico y crítico de la investigación, lo que implicó incurrir en el método etnográfico y en el método investigación acción para la recolección y el análisis de información documental que les condujo a combinar con la información de campo obtenida; en virtud de que como investigadoras jugaron un doble rol, tanto de docentes de la contaduría pública fiscal de ese grupo de estudiantes con el que participaron; así como de la integración e interpretación de datos recabados de la observación y la encuesta tipo cuestionario que se aplicó para recuperar opiniones y percepciones de los sujetos sobre el objeto de estudio (aceptación del aula invertida en su proceso de aprendizaje).

Se aplicó una escala likert simple con un intervalo de confiabilidad de alpha de cronbach aceptable con valor de 8.0 y bajo el procesamiento de respuestas cuantitativas y ponderadas; de las cuales, se realizaron inferencias como producto de la información recabada de una muestra de 182 estudiantes con un nivel de confianza del 95%.

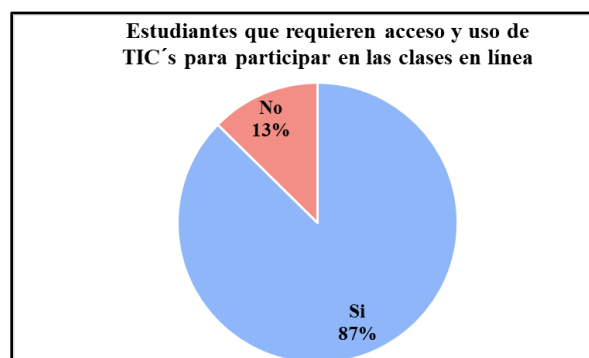
Con base a los datos recabados del cuestionario, se realizó un análisis estadístico descriptivo, así como un análisis de tablas de eventualidades para detectar el grado de asociación entre la percepción del nivel de aprendizaje del estudiante en el modelo de enseñanza-aprendizaje de aula invertida y su aceptación.

El alcance de la investigación en una primera aproximación fue realizar de manera exploratoria, el diagnóstico de los hechos educativos que desarrollaron los estudiantes durante los primeros seis meses de la pandemia registrados en el periodo de febrero a agosto de 2020, a fin de generar una base que permitiera continuar con la descripción de como se ha manifestado el proceso aprendizaje desde la aplicación de aulas invertidas, a fin de identificar el estado actual del proceso en el grupo de personas que forman parte de la muestra de investigación para plantear cambios en la práctica educativa tradicional, por lo que también se realizó un diagnóstico situacional acerca de la aceptación del modelo de aula invertida en el proceso de aprendizaje durante los últimos 14 meses posteriores a que iniciaron los primeros contagios del COVID en México.

De forma sistemática, se hizo la búsqueda, revisión y análisis de documentos científicos que registran el objeto de estudio en los últimos cinco años para realizar fichas bibliográficas en el software EndNote 20. Una parte de la recogida de información de primera mano se realizó mediante la técnica de la observación que fue registrada en guías de observación, fichas y diario de campo en el que se documentó el comportamiento y conductas manifestadas por los estudiantes y profesores de las licenciaturas sobre situaciones vividas en su espacio virtual, ya sea desde las plataformas virtuales como Moodle, así como las plataformas de videoconferencia de libre acceso como Google meet y zoom.

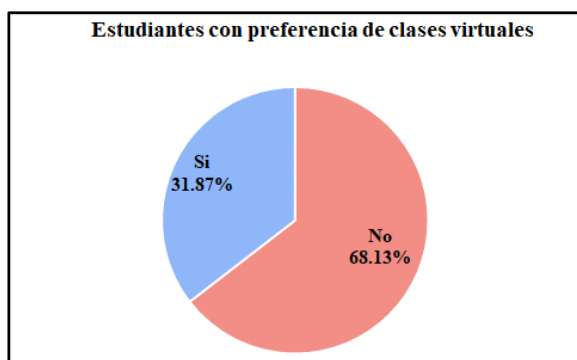
RESULTADOS

El método de aplicación del aula invertida, es determinado por el uso de las TIC's que permiten derribar las barreras del tiempo y el espacio en la educación. Esto coincide con la postura y determinación de los estudiantes consultados y que se registra en la gráfica 1, que refiere que el 8.7 de cada 10 estudiantes requieren de computadora o celular conectados a internet para poder desarrollar y participar en clases en línea bajo el modelo de aula invertida.

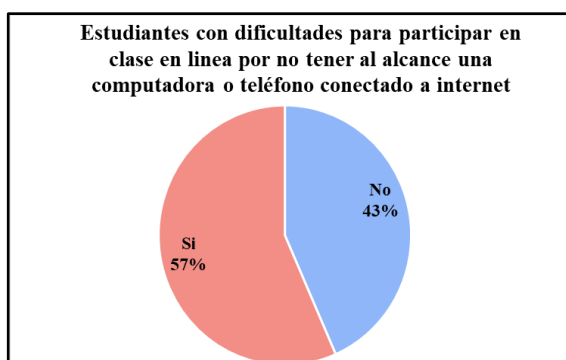


Gráfica 1. Estudiantes que requieren acceso y uso de las TIC's para participar en las clases en línea. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en la gráfica 2 se analiza que el 68.13% de los estudiantes prefieren tomar clases presenciales, debido a que no cuentan con equipos tecnológicos conectados a internet y consideran que les resulta mejor y más adecuado tomar clases presenciales en los horarios establecidos por la escuela o facultad, además de que es a lo que están acostumbrados. Esto se puede explicar con base a la gráfica 3 que registra que el 57% de los estudiantes revelaron que no tiene al alcance un equipo de cómputo o un celular conectado a internet disponible para sus clases en línea, ni prestado ni propio.

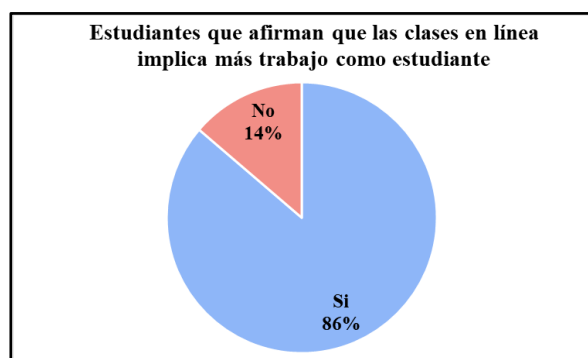


Gráfica 2. Estudiantes que prefieren clases virtuales en lugar de las clases presenciales. Fuente: Elaboración propia.

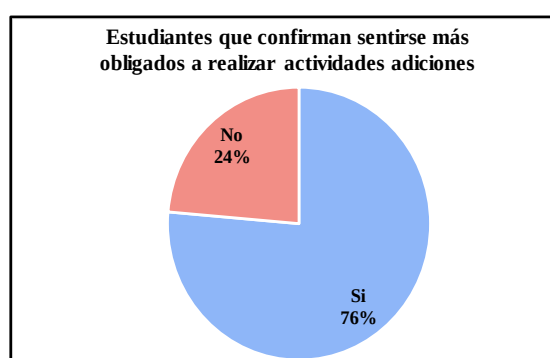


Gráfica 3. Estudiantes con dificultades para participar en las clases en línea por no tener al alcance TIC's. Fuente: Elaboración propia.

Puede entenderse que la mayoría de los estudiantes (68.13%) prefiere las clases presenciales en lugar de las clases virtuales (31.87%), debido a que la mayoría (86%) afirman que las clases en línea implica más trabajo como estudiantes (Ver gráfica 4), además que el asumir su rol de estudiante, ya que sienten más obligados a realizar actividades adicionales. Así lo expresa el 76% de los estudiantes consultados (Ver gráfica 5).



Gráfica 4. Estudiantes que afirman que las clases en línea implica más trabajo para los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.



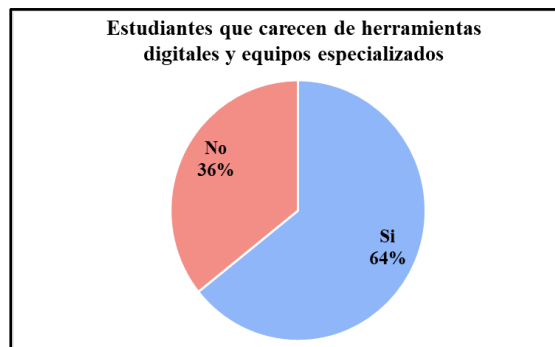
Gráfica 5. Estudiantes que confirman sentirse más obligados a realizar actividades adicionales. Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, en la gráfica 6 se aprecia que la mayoría de los estudiantes (67%) prefieren las clases tradicionales en el aula física debido a que se mantiene un horario y lugar fijo,

lo que les permite organizar el resto del día de manera permanente; mientras que en la gráfica 7 se registra que el 64% de los estudiantes carecen de herramientas digitales y equipo especializado para alojar estas herramientas digitales.

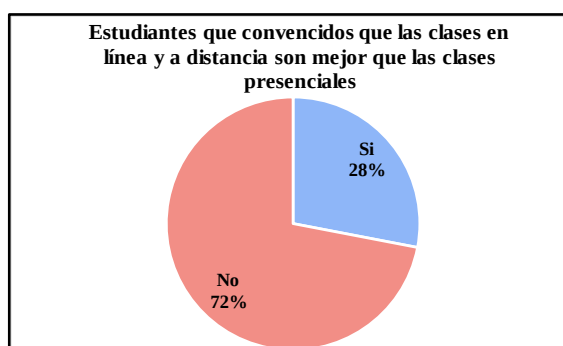


Gráfica 6. Estudiantes que manifestaron preferir el método tradicional de aula física por su horario y lugar fijo. Fuente: Elaboración propia.

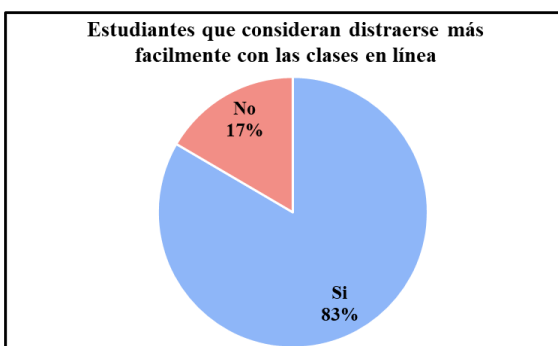


Gráfica 7. Estudiantes que carecen de herramientas digitales y equipos especializados. Fuente: Elaboración propia.

Dadas a las limitaciones de no contar con tecnología y herramientas digitales para participar en clases en línea, solo 2 de cada 10 estudiantes (21%) están convencidos que las clases en línea y a distancia son mejor que las clases presenciales. Esto se corresponde al 64% de los estudiantes que manifestaron carecer de equipos tecnológicos especializados, por lo que preferían estar en clases presenciales.



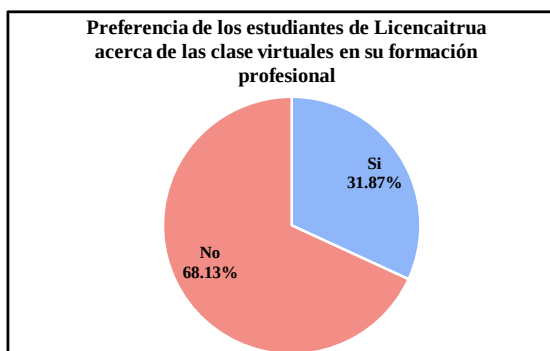
Gráfica 8. Estudiantes convencidos que las clases en línea y a distancia son mejor que las clases presenciales. Fuente: Elaboración propia.



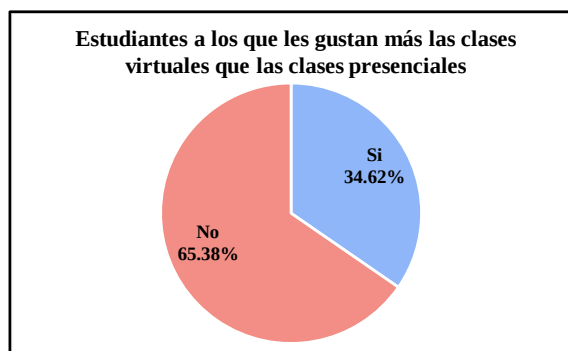
Gráfica 9. Estudiantes que consideran distraerse más fácilmente con las clases en línea. Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 9 registra que 8 de cada 10 estudiantes (83%) consideran que se distraen más fácilmente en las clases en línea, lo que se contrapone con el principio del aula invertida, al considerar que se parte del aprendizaje del estudiante al convertirlo en la parte activa de estudio sobre temas específicos, en tanto que consideran que el profesor asume un rol pasivo en el que se limita a guiar, asesorar y despejar dudas en el salón de clases, sea físico o virtual como un espacio en el que se intercambian ideas de manera individual o grupal.

Esto puede explicar lo que en la gráfica 10 se registra acerca de que el 68.13% de los estudiantes prefieren las clases presenciales, lo que es consistente con los datos de la gráfica 11 que revela que al 65.38% que no les gustan las clases virtuales.



Gráfica 10. Estudiantes que prefieren las clases en línea y a distancia en su formación profesional. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 11. Estudiantes a los que les gustan más las clases virtuales que las clases presenciales. Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El análisis teórico se basa en la teoría del modelo de aceptación de tecnología que de acuerdo a Davis (1993) especifica las relaciones causales entre las características de diseño de un sistema, enfoque o modelo, la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida, la actitud hacia el uso y el comportamiento de uso real; así como en la teoría de difusión de la innovación de Roger (1995 y 2003) que parte de un objeto o idea que se aterriza en la práctica por una persona a través de procesos de entendimiento se difunde en función de la satisfacción y éxito que tenga.

Con el propósito de proveer un análisis teórico articulado sobre un perfil exploratorio y descriptivo acerca de las características de aceptación del modelo de aula invertida por parte de los estudiantes de licenciatura y la dinámica bajo la cual se ha instrumentado tras la pandemia del Covid-19, se discuten las implicaciones que ha generado el modelo aula invertida, tras un año y dos meses de aplicación, por lo que debería ser útil en contextos puntualizados de cualquier orden (educativo, político, empresarial, entre otros) para pronosticar la aceptación de las TIC por parte del usuario y en función de su condición y percepción.

Aceptación y efectos positivos

Bhat, Madiyal, y Babu (2021) consideran al método de aula invertida como uno de los métodos de enseñanza más innovadores que ha ganado aceptación en los últimos cinco años, volviéndose crucial su implementación en tiempos de COVID-19 para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje ininterrumpido, sistemático y eficaz.

Al respecto, Blömer, Droit y Vogelsang (2020) promueven el Flipped Classroom pero reconocen que esta modalidad depende más del compromiso del profesor que de los estudiantes, dado que no es bien aceptado por los estudiantes debido a la gran cantidad de trabajo que implica. Una consideración diferente es la que plantean Flores, Veytia Bucheli y Moreno Tapia (2020) al registrar que los estudiantes de primer semestre que analizaron desde la planeación, el desarrollo y la observación de la acción de aprender, prefieren la clase invertida a clases tradicionales, dado que se fortalecen las competencias y habilidades tecnológicas, metodológicas y disciplinares.

Igualmente, Goh y Ong (2019) consideran que el rendimiento y desarrollo de competencias ha sido mayor en el grupo de aula invertida que en el aula tradicional, lo que provocó que los estudiantes se sintieran más seguros mientras participaban en clases. Es eficaz para estimular el interés por el aprendizaje.

Esto coincide con las consideraciones de Förster, Eismann-Schweimler, Stengel, Bischoff, Fuchs, von Luckner, Ledig, Barzel, Maun, Joos, Szecsenyi y Schwill (2020) al referir que

las competencias en la formación profesional vía aula invertida se ven fortalecidas debido a la ausencia de distractores, ahorro de tiempo y dinero, mayor manejo del tiempo y el espacio, lo que hace de este enfoque un método altamente flexible y aceptable por los estudiantes, pese a las limitaciones técnicas de desconexión y la menor interacción entre estudiantes y profesores.

En este sentido, la aceptación del aula invertida por los estudiantes de licenciatura se observa en el momento que ven un mayor rendimiento y aprovechamiento en su aprendizaje y desarrollo de competencias; no obstante, todavía son pocos los estudiantes con un orden de preferencia hacia el aula invertida o clases virtuales, ya que solo 3 de cada 10 prefieren tener clases virtuales en lugar de clases presenciales.

De ahí que, observando en los estudiantes una actitud más positiva hacia la aceptación y el trabajo colaborativo, Zheng, Johnson y Zhou (2020) revelaron que la combinación de una estrategia de aula invertida mejoró significativamente en el rendimiento de aprendizaje y la autoeficacia de los estudiantes.

Turan y Cetintas (2020) registran la experiencia del modelo aula invertida desde seis categorías de estudio que son la facilidad de uso, utilidad, disfrute, intención, autoeficacia y ventaja relativa, encontrando que la facilidad de uso y autoeficacia del equipo conectado a internet son los factores que permiten generar una utilidad del enfoque.

En tanto que la autoeficacia entendida como la iniciativa proactiva del estudiante, dependerá de la facilidad de uso, lo que propiciará la utilidad y en consecuencia la ventaja relativa según la percepción del estudiante. Tal como lo expresan Arpacı y Basol (2020) al referir que las implicaciones de la integración del enfoque de aula invertida al proceso de enseñanza aprendizaje es positivo, siendo la facilidad de uso de las herramientas digitales, lo que determina la autorregulación y la autoeficacia en el aprendizaje del estudiante.

Al igual que Haghighi, Jafarigohar, Khoshsimā y Vahdany (2019), Karaoğlu Yılmaz, Yılmaz y Öztürk (2020) encuentran que la aceptación de las clases en línea se determina por

la autoeficacia tecnológica, facilidad de uso, contenidos, influencia social, uso y disfrute, interés y utilidad percibida.

Por lo que se sugiere que la mayoría de los participantes del grupo invertido disfrutaron aprendiendo en un ambiente de aula invertida, aceptando con agrado la plataforma adecuada para aprender, lo que determina que les gusten más las clases virtuales que las presenciales. Es evidente que esta ventaja se precisa por el disfrute que tenga el estudiante de usar el aula invertida, donde el factor inteligencia amigable o intuitiva, es fundamental para que este encadenamiento se genere y se desarrolle.

Al respecto, Razami e Ibrahim (2020) consideran que los cursos mooc son parte de la estrategia del enfoque de aula invertida, entendiendo que los factores que influyen en la aceptación de esta modalidad son la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida y la actitud, además de la calidad del curso y la influencia social que se suman a la percepción de utilidad que le encuentran, lo que motiva que los estudiantes disfruten en la colaboración y participación activa.

Antes de declararse el Covid-19, los estudios realizados por Gaviria-Rodríguez, Arango-Arango, Valencia-Arias y Bran-Piedrahita (2019) señalan que la aceptación de los estudiantes en lo general es buena, ya que estos consideran que el enfoque es útil para promover la participación en el aula y la comprensión de conceptos; por lo que, el uso apropiado de un aula invertida es un factor definitivo, lo que exige una planificación que esté respaldada por tecnologías emergentes; y que estas tecnologías puedan combinarse con estrategias que susciten el conocimiento, el desarrollo de habilidades y el trabajo colaborativo.

Dianati, Nguyen, Dao, Iwashita y Vásquez (2020) informan que el proceso de enseñanza-aprendizaje es influenciado por las TIC y las aplicaciones tecnológicas moderna utilizadas en la educación. Lo que dependerá del gusto y preferencia que los estudiantes tengan para desdoblarse satisfacción, compromiso y esfuerzo continuo en el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, Jassmi, Ramesh, El-Maaddawy, Alqahtani y Ahmed (2019) antes de la pandemia mostraron que la gran mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo en que el enfoque de las aulas invertidas mejoró su experiencia de aprendizaje y su nivel de interacción, dado que lo que al principio reflejaba un ambiente inseguro y lleno de dudas, al final se convirtió en un escenario amigable para el aprendizaje, lo que en consecuencia propicia la adaptación rápida y la satisfacción efectiva.

En este sentido, Simmons, Colville, Bullock, Willems, Machado, McArdle, Tare, Kelly, Taher, Middleton, Shuttleworth y Reser (2020) destacan que los enfoques innovadores de aprendizaje y enseñanza deben satisfacer las necesidades del estudiante moderno; por lo que, una opinión favorable de los estudiantes, mejora la adopción y aceptación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, mientras que Bakheet, y Gravell (2020) consideran que el uso de las TICs' mejoran la educación en general y en lo particular una de las estrategias que ofrece la oportunidad de mejorar la experiencia de enseñanza aprendizaje es el aula invertida, dado que es flexible, adaptable a cursos de nivel superior, en tiempo y espacio dual (sincrónico y asincrónico).

De igual forma, Teiniker y Seuchter (2020) expresan que el aula invertida es parte de una estrategia altamente aceptada entre estudiantes de nivel superior, debido a la flexibilidad en tiempo, espacio y formato en que se presentan el material y las actividades, por lo que han planteado que los recursos didácticos estén disponibles en GitHub como un recurso educativo abierto, lo que coincide con lo enunciado por Costa, Costa y Olsson (2020) al afirmar que el aula invertida se integra por diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, siendo *el e-learning* o aprendizaje en línea una de las estrategias que representa una solución flexible en periodos cortos de formación.

Abdekhoda, Maserat y Ranjbaran (2020) enfatizan que el aula invertida es un enfoque potencial que fomenta el aprendizaje activo y mejora el desempeño de los estudiantes al tiempo que reduce la tasa de reprobación en la educación. Tal como Zou, Luo, Xie, y Hwang (2020) revelan al considerar que el aula invertida no solo mejoró el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también, fomenta su motivación de aprendizaje, además que

también desarrolló su autorregulación, confianza y habilidades de pensamiento de orden superior.

Otro aspecto son las herramientas que se conjugan en el aula invertida. Louhab, Bahnasse, Bensalah, Khiat, Khiat y Talea (2020) consideran que el modelo se puede combinar con la plataforma Moodle para brindar a los estudiantes un contenido adaptado de acuerdo a su nivel de conocimientos y habilidades. Además, ofrece a los instructores la capacidad de gestionar el mecanismo de aprendizaje de sus alumnos en el contexto del aprendizaje invertido.

El estudio de Louhab, Bahnasse, Bensalah, Khiat, Khiat y Talea (2020) registra que para desarrollar el aprendizaje virtual, el sistema de gestión de este, puede combinarse con el aula invertida, lo que permite configurar actividades en línea; sin embargo, la plataforma Moodle como parte de los sistemas de gestión del aprendizaje, podría limitar el proceso, debido a la incipiente experiencia y al escaso mecanismo de adaptación integrado para gestionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, las clases tradicionales aún tienen un alto nivel de aceptación entre los estudiantes; dado que apenas hace un año que dejaron esa modalidad. Sin embargo, Dapper, Wijnen-Meijer, Rathfelder, Mosene, von Kirchbauer, Bernhardt, Berberat, and Combs (2020) sugieren un cambio ante las condiciones de la pandemia y estiman que debe implementarse el aula invertida para elevar la eficacia al internalizar y apropiarse de los contenidos enseñados. Con base a esto, Zain, Hanafi, Don, Yaakob y Sailin (2020) afirman que la calidad del contenido y la facilidad de uso TIC, son factores que motivan la aceptación del enfoque de aula invertida.

Por esto, la aceptación de la enseñanza con soporte digital ha aumentado considerablemente en estos últimos doce meses, debido a las demandas de disponibilidad, usabilidad y gradualidad del enfoque aula invertida, Henke, Wuttke y Nau (2020). Después de todo, el futuro parece estar en la integración del aprendizaje electrónico en forma de videos educativos, seminarios prácticos vía uso de las TIC para que el aula invertida sea un método eficaz, atractivo y agradable.

Los hallazgos de Liu y Zhu (2019) indicaron que los estudiantes generalmente tienen percepciones positivas del uso de este enfoque, dado que han mostrado preferencia por el aula invertida en su aprendizaje futuro, lo que es consistente con el análisis derivado de la exploración de campo. Lo que en consecuencia, el estudio tiene implicaciones para el futuro diseño de aprendizaje en el aula invertida en China, especialmente en estudios de administración y negocios.

Efectos negativos

Sin embargo, Arpaci y Basol (2020) encontraron aspectos negativos que perciben los estudiantes como la ansiedad y la incertidumbre que limita la facilidad percibida de uso y la auto eficacia; siendo este último factor, el mediador entre la ansiedad y la facilidad percibida de uso.

En el estudio de Trinta, Rego y Viana (2020) se considera que el aula invertida representó dificultades psicológicas y emocionales para los estudiantes, obstaculizando su proceso de aprendizaje, lo que generó un ambiente atropellado que se combinaba con la vida cotidiana de su hogar lo que impedía conciliar las actividades del curso con la vida familiar y el compromiso laboral de los estudiantes.

Al respecto Chan, Lam y Ng (2020) estiman que es permanente el rechazo de los estudiantes ante un uso inadecuado del enfoque de aula invertida y el aumento de la carga de trabajo de los estudiantes que consideraron que fue complicado desarrollarla en Malasia con una práctica de métodos didácticos tradicionales.

La cultura de aprendizaje es determinante en el rechazo que se hace al modelo FC; en tanto que Chen y Liu (2019) han identificado que el miedo, la inseguridad, el pánico escénico y el estrés son los principales factores psicológicos que afectan la calidad del aula invertida, sin embargo, estos factores no se han examinado de forma sistemática o simultánea; sin embargo, se conoce poco sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre estos entornos o ambientes de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Tras la pandemia del COVID-19, en el mes de febrero se declara la alerta y el distanciamiento social en México; por lo que ya para el mes de marzo las clases dejaron de ser presenciales en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Para hacer frente a la situación de continuar con la formación profesional de los estudiantes, en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas se instrumentó la modalidad de clases en línea, utilizando para estos efectos la plataforma Moodle y las plataformas google meet y zoom para las clases virtuales. Con la combinación de estas plataformas se instrumentó el modelo de aula invertida sin considerar previamente las limitantes de conectividad y acceso a las TIC por parte de estudiantes y profesores.

A grandes rasgos, se asumió que todos los estudiantes tendrían acceso y uso de las TIC para aplicarlas en sus procesos de aprendizaje; sin embargo, la realidad demostró que solo 2 de cada 10 estudiantes de licenciatura tenían esa restricción, por lo que se consideraba que esos estudiantes que tenían esa restricción se apoyarían en sus compañeros que podrían acceder a las clases virtuales sin problema; aun y que se reconocía que el 87% de los estudiantes requerirían el uso y acceso de las TIC para llevar a cabo las clases virtuales.

No obstante, casi 6 de cada 10 estudiantes revelaron dificultades para acceder a las clases virtuales debido a baja capacidad el ancho de banda de las localidades donde residen o en su caso por la falta de equipo de cómputo, conformándose con usar su teléfono celular, lo que no garantizaría un uso adecuado para desarrollar las clases virtuales, debido a la visibilidad y audio limitado que ofrece una pequeña pantalla de un teléfono móvil.

Quedo claro que el cambio de un modelo educativo presencial a un modelo educativo de aula invertida impuso numerosos desafíos para los sistemas de educación en todo el mundo y en todos sus niveles. Los procesos de enseñanza-aprendizaje han transitado de un modelo tradicional y presencial a un modelo de clases en línea y aula invertida.

En este sentido, las TIC's tienen una mayor presencia en la vida de los estudiantes y se espera que los beneficios sean palpables en su mejor desempeño. Sin embargo, no se han tomado en cuenta las características socioeconómicas particulares de los estudiantes a la hora de la implantación del aula invertida.

En términos generales, debido a diversos factores externos como la utilidad, flexibilidad, adaptabilidad y facilidad de uso del modelo de aula invertida, la aceptación del enfoque se genera de manera incipiente y conservadora. Aun y cuando, los estudiantes afirman que con el modelo de aula invertida han podido observar una mayor autoeficiencia, resiliencia, automotivación y proactividad en el desarrollo de su aprendizaje, siendo estos los factores introspectivos que determinan su aceptación del enfoque o modelo de aula invertida, pese a la baja eficacia y ventaja relativa encontrada en la facilidad de uso del equipo informático conectado a internet a su alcance.

Estos factores externos que ofrecen el uso y acceso de las TIC en el proceso de aprendizaje, así como los factores introspectivos que permiten generar una utilidad del enfoque y la autoeficiencia de su uso, son los aspectos que determinan su aceptación, pese a que el enfoque de aprendizaje de aula invertida es incipiente y es todavía muy poco lo que se ha estudiado de este.

Si bien, queda demostrado que con el enfoque de aula invertida, los estudiantes experimentaron un mayor rendimiento en el ejercicio de sus tareas, lo que les representó un aumento generalizado en sus responsabilidades y trabajos; sin embargo, eso detonó el fortalecimiento de sus competencias y habilidades tecnológicas, metodológicas y disciplinares, lo que en consecuencia ha dado como resultado un mayor rendimiento de aprendizaje y autodeterminación de los estudiantes que se traduce en la autoeficacia entendida como la iniciativa proactiva del estudiante.

A diferencia que en estudiantes de posgrado, se observa en los estudiantes de licenciatura una baja apertura de aceptación del aula invertida por la carga de trabajo que se eleva y porque les es más motivante la convivencia con profesores y compañeros de manera

presencial; no obstante, el enfoque de aula invertida ha representado una solución en la continuidad de la formación profesional de estudiantes de licenciatura, lo que ha posibilitado la permanencia y evitado la deserción escolar en el nivel superior.

Pese a las condiciones adversas del COVID, la satisfacción que encuentran en el modelo de aula invertida los estudiantes de licenciatura es baja pero el compromiso y el esfuerzo continuo es mayor, lo que les deja una sensación de cansancio y agotamiento insatisfactorio, aunque reconocen que se han apropiado mejor de su aprendizaje.

Recientes investigaciones en los artículos científicos revisados incluyeron los efectos de factores internos y externos de aceptación del enfoque de aprendizaje invertido, lo que representa una mayor preparación por parte de los profesores y mayor aceptación de la tecnología por los estudiantes, dejando el proceso de aprendizaje invertido y las interacciones de los estudiantes y profesores como líneas de investigación abiertas para futuros planteamientos.

Finalmente, en la educación superior de la Región Centro Norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el modelo de aula invertida es incipiente, se introduce debido a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia con esfuerzos importantes de parte de la institución, que sin antes realizar un diagnóstico de las condiciones emocionales, procedimentales y tecnológicas que afectan al estudiante, se registra una percepción de rechazo por parte de los estudiantes de licenciatura, siendo los factores de uso tecnológico, autoeficacia y autorregulación emocional lo que determina esta condición; por lo que es necesario instrumentar acciones motivacionales, instrumentales y de diagnóstico frente al uso de recursos tecnológicos que estimulen a los estudiantes para aceptar y preservar el potencial de los ambientes virtuales de aprendizaje que ofrece el modelo de aula invertida para desarrollar las habilidades STEAM que actualmente demanda el mercado como son las competencias científicas, tecnológicas, estadísticas, artísticas, ambientales y matemáticas que al ponerlas en práctica, no solo propician el desarrollo del pensamiento matemático; sino también el desarrollo de competencias socioemocionales desde las condiciones de la virtualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdekhoda, M., Maserat, E. and Ranjbaran, F. (2020). A conceptual model of flipped classroom adoption in medical higher education, *Interactive Technology and Smart Education*, 17 (4), p.p. 393-401. DOI: 10.1108/ITSE-09-2019-0058.
- Al Jassmi, H., Ramesh, S., El-Maaddawy, T., Alqahtani, O. and Ahmed, W.K. (2019). A Pilot Study on Civil Engineering Students Acceptance to a Flipped Classrooms Pedagogy, *Advances in Science and Engineering Technology International Conferences*, ASET 2019, art. no. 8714391, DOI: 10.1109/ICASET.2019.8714391
- Al-Marroof, R.A. and Al-Emran, M. (2021). Research Trends in Flipped Classroom: A Systematic Review, *Studies in Systems, Decision and Control*, 295, pp. 253-275, DOI: 10.1007/978-3-030-47411-9_15.
- Arpaci, I. and Basol, G. (2020). The impact of preservice teachers' cognitive and technological perceptions on their continuous intention to use flipped classroom, *Education and Information Technologies*, DOI: 10.1007/s10639-020-10104-8.
- Bakheet, E.M. and Gravell, A.M. (2020). Investigating factors based on an extended utaut model to confirm computer science instructors' behavioural intention to adopt the flipped classroom, *International Journal of Information and Education Technology*, 10 (10), p.p. 736-743. DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.10.1451.
- Bhat, G.S., Madiyal, G.A. and Babu, G.G.S. (2021). Innovative teaching methods in dental education, *Gulhane Medical Journal*, 63 (1), pp. 8-12, DOI: 10.4274/gulhane.galenos.2020.1181.
- Blömer, L., Droit, A. and Vogelsang, K.(2020).May the Change Be with You: The Need for New Roles to Support Flipped Classroom Development, *Lecture Notes in Computer Science* 12066 LNCS, pp. 532-544, DOI: 10.1007/978-3-030-44999-5_44.
- Chan, S.-Y., Lam, Y.K. and Ng, T.F. (2020). Student's perception on initial experience of flipped classroom in pharmacy education: Are we ready?, *Innovations in Education and Teaching International*, 57 (1), p.p. 62-73. DOI: 10.1080/14703297.2018.1541189.

- Chen, S.-L. and Liu, Y.-T. (2019). High and low achievers' accepted workload, preferred work form, and perceived usefulness in flipped classrooms, *Journal of Asia TEFL*, 16 (1), p.p. 294-306. DOI: 10.18823/asiatefl.2019.16.1.19.294.
- Costa, A., Costa, A. and Olsson, I.A.S. (2020). Students' acceptance of e-learning approaches in Laboratory Animal Science Training, *Laboratory Animals*, 54 (5), p.p. 487-497. DOI: 10.1177/0023677219879170.
- Dapper, H., Wijnen-Meijer, M., Rathfelder, S., Mosene, K., von Kirchbauer, I., Bernhardt, D., Berberat, P.O. and Combs, S.E. (2020). Radiation oncology as part of medical education—current status and possible digital future prospects, *Strahlentherapie und Onkologie*, DOI: 10.1007/s00066-020-01712-x.
- Davis, F. D. (1993). User Acceptance of Information Technology: System Characteristics, User Perceptions and Behavioral Impacts, *International Journal Man- Machine Studies*, 38 (3), p.p. 475-487, DOI: 10.1006/imms.1993.1022.
- Dianati, S., Nguyen, M., Dao, P., Iwashita, N. and Vasquez, C. (2020). Student perceptions of technological tools for flipped instruction: The case of padlet, kahoot! and cirrus, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17 (5), art. no. 4, p.p. 1-16.
- Förster, C., Eismann-Schweimler, J., Stengel, S., Bischoff, M., Fuchs, M., von Luckner, A.G., Ledig, T., Barzel, A., Maun, A., Joos, S., Szecsenyi, J. and Schwill, S. (2020). Opportunities and challenges of e-learning in vocational training in general practice – a project report about implementing digital formats in the kwbw-verbundweiterbildungplus, *GMS Journal for Medical Education*, 37 (7), p.p. 1-11. DOI: 10.3205/zma001390.
- Gaviria-Rodríguez, D., Arango-Arango, J., Valencia-Arias, A. and Bran-Piedrahita, L. (2019). Percepción de La Estrategia Aula Invertida en Escenarios Universitarios (2019) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), p.p. 593-614.
- Flores, L. G.; Veytia Bucheli, M. G. y Moreno Tapia, J. (2020). Clase invertida para el desarrollo de la competencia: uso de la tecnología en estudiantes de preparatoria *Revista Educación*, 44 (1), p.p. 1-18. DOI: 10.15517/revedu.v44i1.36961.
- Goh, C.F. and Ong, E.T. (2019). Flipped classroom as an effective approach in enhancing student learning of a pharmacy course with a historically low student pass rate,

- Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11 (6), p.p. 621-629. DOI: 10.1016/j.cptl.2019.02.025.
- Haghighi, H., Jafarigohar, M., Khoshsima, H. and Vahdany, F. (2019). Impact of flipped classroom on EFL learners' appropriate use of refusal: achievement, participation, perception, *Computer Assisted Language Learning*, 32 (3), p.p. 261-293. DOI: 10.1080/09588221.2018.1504083
- Henke, K., Wuttke, H.-D. and Nau, J. (2020). EIFEL—A New Approach for Digital Education, *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 188, p.p. 19-29. DOI: 10.1007/978-981-15-5584-8_2.
- Liu, D. and Zhu, W. (2019). Students' initial experience of flipped classroom in business and management education in China: Perceptions and implications, *ACM International Conference Proceeding Series*, Part F148151, p.p. 124-130. DOI: 10.1145/3318396.3318429.
- Louhab, F.E., Bahnasse, A., Bensalah, F., Khiat, A., Khiat, Y. and Talea, M. (2020). Novel approach for adaptive flipped classroom based on learning management system, *Education and Information Technologies*, 25 (2), pp. 755-773, DOI: 10.1007/s10639-019-09994-0.
- Karaoğlu Yilmaz, F.G., Yilmaz, R. and Öztürk, T. (2020). Examining university students' acceptance of web-based formative assessment system, *Hacettepe Egitim Dergisi*, 35 (Special Issue), p.p. 25-36. DOI: 10.16986/HUJE.2020063671.
- Puello, P.; Del Campo, V. D. y Scholborgh, F. J. (2020). Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) en el Laboratorio de Física III basado en Internet de las Cosas en el Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena, Colombia, *Revista Espacios*, Vol. 41 (37), p.p. 159-171.
- Razami, H.H. and Ibrahim, R. (2020). Investigating the factors that influence the acceptance of MOOC as a supplementary learning tool in higher education, *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 12 (3), p.p. 522-530. DOI: 10.5373/JARDCS/V12I3/20201219.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Rogers, E.M. (2003). *Difusión de innovaciones*. Quinta edición. La prensa libre Una división de Macmillan Publishing, C.O. USA.

- Teiniker, E. and Seuchter, G. (2020). Improving the flipped classroom model by the use of inductive learning, *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, art. no. 9125373, p.p. 512-520. DOI: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125373.
- Trinta, F., Rego, P.A.L. and Viana, W. (2020). Teaching Development of Distributed Software during COVID-19: An experience report in Brazil, *ACM International Conference Proceeding Series*, p.p. 616-625. DOI: 10.1145/3422392.3422480.
- Turan, Z. and Cetintas, H.B. (2020). Investigating university students' adoption of video lessons, *Open Learning*, 35 (2), p.p. 122-139. DOI: 10.1080/02680513.2019.1691518.
- Simmons, M., Colville, D., Bullock, S., Willems, J., Machado, M., McArdle, A., Tare, M., Kelly, J., Taher, M.A., Middleton, S., Shuttleworth, M. and Reser, D. (2020). Introducing the flip: A mixed method approach to gauge student and staff perceptions on the introduction of flipped pedagogy in pre-clinical medical education, *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (3), p.p. 163-175. DOI: 10.14742/AJET.5600.
- Surov, A., March, C. and Pech, M. (2021). Curricular teaching during the COVID-19-pandemic: Evaluation of an online-based teaching concept, *Radiologe*, 61 (3), pp. 300-306, DOI: 10.1007/s00117-020-00793-0.
- Zain, F.M., Hanafi, E., Don, Y., Yaakob, M.F.M. and Sailin, S.N. (2020). Investigating student's acceptance of an EDMODO content management system, *International Journal of Instruction*, 12 (4), p.p. 1-16. DOI: 10.29333/iji.2019.1241a.
- Zheng, X., Johnson, T.E. and Zhou, C. (2020). A pilot study examining the impact of collaborative mind mapping strategy in a flipped classroom: learning achievement, self-efficacy, motivation, and students' acceptance, *Educational Technology Research and Development*, 68 (6), pp. 3527-3545. DOI: 10.1007/s11423-020-09868-0.
- Zou, D., Luo, S., Xie, H. and Hwang, G.J.(2020). A systematic review of research on flipped language classrooms: theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings, *Computer Assisted Language Learning* DOI: 10.1080/09588221.2020.1839502.

Obstáculos epistemológicos manifestados en documentos recepcionales de la Licenciatura en Educación Física.

Ludibeth Solís-Mejía.

ludibeth.solis@isceem.edu.mx

Maestra en Docencia.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

<https://orcid.org/0000-0002-6724-8188>

Recepción: 07 de julio del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022.

Resumen

La construcción del ensayo como documento recepcional para el proceso de titulación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” del Estado de México (ENEF), es un ejercicio analítico y reflexivo que llevan a cabo los estudiantes durante su formación inicial. Sin embargo, en voz de los asesores de séptimo y octavo semestre de la institución, a los estudiantes les es difícil llevar a cabo este proceso, por razones que aún no han sido comprendidas.

La investigación tiene la finalidad de identificar obstáculos epistemológicos que manifiestan los estudiantes, desde la postura de Gastón Bachelard, en la elaboración del ensayo.

En este escrito se presentan los resultados de entrevistas a los asesores sobre el proceso de elaboración del ensayo con alumnos del Plan de Estudios 2002. Se encontró que los obstáculos manifestados son: la experiencia previa, el conocimiento general, la noción real, la libido y el conocimiento unitario y pragmático, principalmente.

Palabras clave: Obstáculos epistemológicos, Educación Física, documento recepcional.

Manifested epistemological obstacles in dissertations (documentos recepcionales) of the bachelor's degree in Physical Education.

Abstract

The construction of an essay as a dissertation within this grade's process of the Degree in Physical Education's students from the Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", located in the State of Mexico (ENEF), is an analytical and reflective exercise carried out by students during their initial training. However, in the voice of the academic advisors of seventh and eighth semesters from the institution, it is difficult for students from Escuelas Normales to perform this process, due to several reasons that have not been understood yet.

The research aims to identify epistemological obstacles that students manifest, from the position of Gastón Bachelard, in the preparation of the essay.

The results of interviews made to advisors are presented in this text from the process of preparing the essay with students of the 2002 Curriculum. It was found that the manifested obstacles are the previous experience, the general knowledge, the notion of the real, the libido and the unitary and pragmatic knowledge, mainly.

Key words: Epistemological obstacles, Physical Education, dissertations (documento recepcional).

Introducción

Aunque en las últimas ocho generaciones, de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" (ENEF), los estudiantes se han titulado en un 100%, no necesariamente todos los trabajos presentados cumplen con el propósito de que "el estudiante sea capaz de comunicar una experiencia genuina de observación y de práctica de forma reflexiva y argumentada" (SEP, 2012, pág. 9). Por lo que aquí se pretende tener una mirada crítica desde la visión de los asesores acerca de los obstáculos epistemológicos de los

estudiantes, que si bien, no todos presentan los mismos, sí hay casos en donde manifiestan obstáculos de tipo epistemológico que son necesarios identificar, para dar indicios sobre su formación inicial trabajada con el Plan de estudios 2002, cuya vigencia está terminando (última generación 2021), pero es necesario registrar y sistematizar la información para tener evidencias que permitan mejorar el trabajo pedagógico en la institución.

Es importante reconocer los obstáculos epistemológicos que revelan los estudiantes en el proceso de la construcción del ensayo durante los dos últimos semestres de la licenciatura, puesto que los estudiantes han cursado al menos el 70 % de los créditos y tienen elementos teóricos sobre Educación Física, con la intención de apoyar en la consolidación de su formación inicial como docentes, proyectado en la calidad académica de los trabajos recepcionales.

Lozano & Mercado (2009) encontraron que,

en el ámbito de la formación y la práctica docente, los maestros nóveles en la investigación regularmente se “topan” con preocupaciones de cómo y qué hacer para que todo aquello que se ha conocido, vivido y experimentado en “carne propia”, deje de ser parte de nosotros para convertirse en un problema y en consecuencia en un objeto de estudio susceptible de ser investigado (pág. 16).

Los obstáculos epistemológicos son los entorpecimientos, confusiones, causas de estancamiento y hasta de retroceso e inercia que se presentan durante el proceso de conocer (Bachelard, 2000, pág. 15), lo cual impide al estudiante formarse un espíritu científico.

Padrón considera que los obstáculos epistemológicos

son aquellos factores cuya potencia inhibidora depende de prejuicios, distorsiones y errores epistemológicos, debido a que la concepción curricular eclipsa las visiones epistemológicas, las que se arraigan en una teoría de la investigación, para imponer una visión metodológica *per se*, no sustentada teóricamente y de naturaleza prescriptiva. (2011, pág. 34)

En el mismo tenor Duruox (Malisani, 1999, pág. 3) establece que: “un obstáculo es un conocimiento, una concepción, no una dificultad o falta de conocimiento [...]”. Este

conocimiento se manifiesta resistente a las contradicciones (a las cuales se confronta) y a la sistematización de un mejor conocimiento”.

Por lo tanto, en esta investigación se considera que un obstáculo epistemológico es aquella información que posee el estudiante y que no es objeto de reflexión ni análisis, lo cual evita la formación del espíritu científico, dada por Muñoz y Cerón (2015, pág. 153)

como una actitud o disposición subjetiva a la búsqueda de soluciones que suscriben en tres aspectos: 1) la capacidad para convertir situaciones particulares en problemas de investigación, es decir, la capacidad para ver y formular problemas; 2) actitud o disposición en la búsqueda de métodos adecuados para encontrar soluciones al problema; 3) desarrollo de una mente crítica y racional con disposición a algo más de aquello que ocurre en el aula, capaz de apropiarse del conocimiento para buscar soluciones y a la vez más problemas.

Se esperaba que los estudiantes de la ENEF construyeran sus ensayos utilizando los conceptos y teorías revisadas durante las asignaturas de la licenciatura y a partir de las experiencias de las prácticas docentes. Sin embargo, se desconoce qué tipos de obstáculos epistemológicos son los que existen y predominan al trabajar en sus documentos recepcionales.

Por lo tanto, este planteamiento tiene como objetivo general: Identificar obstáculos epistemológicos de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física que se presentan en la construcción del ensayo que elaboran como documento recepcional.

El propósito radica en la identificación de esos obstáculos para que el estudiante sea capaz de superarlos a través de la intervención pedagógica de los asesores.

Metodología

El acercamiento al objeto de estudio se plantea desde una posición cualitativa de la investigación, por considerar que contribuye a develar la visión de los asesores y dar cuenta de los objetivos de la investigación.

La postura epistémica desde la cual se concibe al fenómeno de estudio es interpretativa (comprensiva), en donde se realizaron entrevistas a los 3 asesores de la generación, es decir,

dentro del referente empírico del trabajo se encuentra el análisis de las diversas situaciones que han vivido los asesores de la generación 2015-2019 del Plan de Estudios 2002.

Las entrevistas fueron a profundidad con preguntas detonantes y de acuerdo con las respuestas se fue profundizando el interrogatorio.

Los discursos se analizaron a través de la técnica de análisis de contenido, la cual “tiene como pretensión interpretar el sentido del discurso” (Nicolini, 2015, pág. 21), entendido este, como la exposición de un conjunto de enunciados que expresan ideas, pensamientos y juicios, instalados de forma consistente en el sujeto que lo formula.

Calsamiglia & Tucson (1999), afirman que “abordar un tema como el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas” (pág. 16).

La técnica de análisis de contenido que plantea Nicolini (2015, págs. 21-23), consiste en dos fases, que incluyen cuatro etapas:

Fase 1 Pre-análisis: previa al análisis que consiste en preparar la información organizándola y separándola por ideas.

Fase 2 Análisis: Incluye las etapas codificación, categorización e inferencias.

Codificación: consiste en identificar los elementos centrales concernientes a los ejes de análisis, de acuerdo con las ideas clave que vayan surgiendo y asignarles un código de identificación.

Categorización: consiste en la reorganización de los datos con la misma codificación para asignarle una categoría.

Inferencias: momento en que se realizan las descripciones e inferencias, creando significados basados en el análisis, que lleven a la comprensión del fenómeno de la problematización.

Resultados y discusión

Para el Plan de Estudios 2002, cuya vigencia está finalizando para dar paso al Plan 2018, la elaboración del documento recepcional es el resultado de un proceso sistemático de

selección, jerarquización y discriminación que requiere de un soporte teórico, metodológico y técnico, solo desde ese lugar es posible convertir a la práctica en un objeto de estudio susceptible de ser analizado y transformado (Lozano & Mercado, 2009, pág. 12)

Sin embargo, en voz de los asesores, “para ellos (los estudiantes) es muy difícil hacer ese análisis, primero rescatar lo significativo de la mañana de trabajo y después hacer el análisis, y mucho más difícil es confrontarlo con los autores, con la teoría” (Asr¹1, entrevista, 28-10-2020). Este tipo de comentarios remite al obstáculo de la noción real y se presenta cuando, en este caso, el alumno toma una noción de la situación estudiada como una realidad científica, sin haber realizado previamente un análisis crítico y exhaustivo.

Bachelard (2000) propone nueve obstáculos que pueden manifestarse en la formación del espíritu científico: el obstáculo de la experiencia básica, el conocimiento unitario y pragmático, el del conocimiento general, el verbal, el sustancialista, el animista, el de la noción real, de la libido y el cuantitativo.

Otro asesor comenta que los estudiantes “tenían que hacer un análisis y reflexión en el diario. En la revisión nos costaba mucho porque no escribían sucesos que impactaran a su formación ¿qué me faltó hacer?, buscar el análisis y la reflexión para que ellos supieran cómo les iba a salir su clase” (Asr2, entrevista 14-10-2020). Como se puede apreciar, el asesor pretende el análisis y la reflexión para que los alumnos visualicen cómo iba a salir la clase, dejando de lado el ejercicio de estas habilidades cognitivas para la mejora de la propia práctica docente, lo cual conduce al conocimiento unitario y pragmático como obstáculo para el conocimiento científico. Bachelard (2000) plantea que en todos los fenómenos se busca la utilidad humana, no solo por la ventaja positiva que puede procurar, sino como principio de explicación, sin embargo, se corre el riesgo de ser ofuscado por un interés que no es específicamente intelectual (págs. 110-112).

Los estudiantes preocupados por cumplir cabalmente lo planeado fijan más su atención en la acción y sus resultados, que en los procesos que la hicieron o no posible; dicho de otro modo, cuando el normalista es el responsable directo de la práctica se vuelca hacia el cómo y qué hacer, en detrimento del por qué y para qué hacerlo (Lozano & Mercado, 2009, pág. 28).

¹ Asr, refiere a asesor

La reflexión, el análisis e interpretación de la práctica docente es una actividad que el estudiante debe realizar, pues el Documento de Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional (SEP, 2005) declara que en este ejercicio el estudiante además de enfrentarse a las condiciones reales del trabajo y a su análisis, le es útil para elaborar su informe recepcional.

El análisis de trabajo docente puede entenderse como el espacio de reflexión, de distanciamiento, de análisis, de confrontación y búsqueda de herramientas conceptuales que permitan comprender y entender de otra manera el hacer cotidiano de los maestros (2009, pág. 11).

Por lo tanto, el análisis y la reflexión, independientemente del plan de estudios, son habilidades intelectuales que requieren ser desarrolladas y fortalecidas en la práctica docente ya que “sólo por el estudio de las aplicaciones regulares de los procedimientos científicos podrá lograrse un buen sistema de hábitos intelectuales, hecho que es, sin embargo, objetivo esencial del método” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002, pág. 11).

Cabe señalar que el Plan de Estudios 2002 (SEP, 2002) no contempla una asignatura específica sobre metodología de la investigación, a este respecto, un asesor comenta cuando se refiere a los estudiantes:

no tienen antecedentes de investigación, en el plan 2002 no llevan nada de investigación, por eso les cuesta tanto trabajo y porque la intervención docente tampoco los lleva a una reflexión, nunca hacen una evaluación de su práctica docente, nunca ven si se logró el aprendizaje, para ellos la clase exitosa es tener entretenidos a los alumnos. (Asr1, entrevista 28-10-2020).

Sin embargo, se está ignorando que el Plan de Estudios (SEP, 2002) señala que estas habilidades serán desarrolladas, fortalecidas y/o consolidadas en las asignaturas cursadas durante la licenciatura, a través de los diversos estilos y formas de enseñanza, pues uno de los cinco rasgos deseables del perfil de egreso considera que con las habilidades intelectuales específicas, se busca, entre otras cosas, que el futuro docente plantee, analice y resuelva problemas, así como una reflexión crítica sobre su práctica.

En la ENEF se ha observado la presencia del obstáculo de la libido en la narración de un asesor (Asr3, entrevista 24-10-2020) quien compartió que cuando los estudiantes se acercan a solicitar apoyo, asesoría o información con un docente entrenador del handball, las temáticas giran en torno a este deporte, tales como: desarrollo de habilidades motrices a través del handball, la iniciación deportiva del handball, fortalecimiento de habilidades específicas mediante el handball, torneos de handball, etc. Bachelard (2000) explica este obstáculo epistemológico como el prestigio o poder que posee un investigador científico, en este caso un docente reconocido por su labor como entrenador de handball, que tiene sobre los alumnos. Y cualquier idea errónea del entrenador es tomada como verdadera e incluso como científica, lo cual limita su pensamiento, pues los estudiantes no cuestionan las ideas del docente.

Esto los puede llevar a construir estructuras mentales difíciles de cambiar o romper, de tal modo que rechazan cualquier otro posicionamiento que no comulgue con lo que creen, pues idealizan los conocimientos logrados.

Un asesor refiere que un estudiante expuso su tema “Desarrollo de la habilidades motrices específicas en los alumnos de 6º grado Grupo A, a través del handball”, el cual surgió cuando observó en una sesión de educación física, que muchos de los estudiantes no realizaban correctamente las actividades solicitadas (Asr3, entrevista 24-10-2020). Esto se interpreta como que el estudiante normalista supuso que los alumnos no tenían las habilidades específicas desarrolladas y entonces su temática y, por lo tanto, su problemática (en palabras del estudiante) consistía en lograr que el grupo de 6º “A” desarrollara habilidades motrices específicas como lanzar - cachar y correr – botar. En este ejemplo se puede apreciar la manifestación del obstáculo realista que no permite discusión de otra teoría porque cree poseer la realidad, es decir, el estudiante atribuyó la situación a las habilidades motrices, dejando de lado otros aspectos como el papel del docente, la motivación, tipo de actividades de acuerdo a la edad, entre otros. Aquí el estudiante no consideró otra explicación, sino que simplemente por el hecho de estar ahí, se explica sola.

Otro ejemplo dado por un asesor (Asr3, entrevista 24-20-2020) es cuando un estudiante le daba a conocer su tema “Las sesiones de Educación física para favorecer el aprendizaje de los números en alumnos de 2º grado de preescolar”. El estudiante planteaba que a través de

diversas actividades como el “avioncito”, podría favorecer que los estudiantes aprendieran los números. En este relato se presenta un ejemplo del conocimiento unitario y pragmático como obstáculo para el conocimiento científico, puesto que el estudiante está considerando a la Educación Física como una asignatura utilitaria que sirve como instrumento para favorecer otros aprendizajes que no corresponden a los contenidos fundamentales de la disciplina.

A este respecto, Albarrán & Rueda encontraron que,

para la construcción del conocimiento en licenciaturas instrumentalistas, la cual es reducida a la aplicación de técnicas, los estudiantes le adjudican gran importancia a las asignaturas del área instrumental, ya que consideran serán su fundamento en el desarrollo de su trabajo, por lo que se observa una concepción instrumental y tecnicista de la educación (1997, pág. 4).

Finalmente, el asesor comenta que otro estudiante eligió el tema “Los juegos cooperativos en la sesión de educación física como medio para favorecer la socialización en 5º grado, grupo B”, cuando observó que dos alumnos no se llevaban bien entre ellos y que no era buena la participación en las sesiones de educación física (Asr3, entrevista 24-20-2020). En este ejemplo el estudiante normalista supuso que los alumnos tenían problemas para socializar, por lo que proponía los juegos cooperativos como estrategia para favorecer la socialización. En el ejemplo se puede distinguir el obstáculo del conocimiento general, cuando el estudiante considera que la participación de dos alumnos no era “buena”, dando por hecho la existencia de problemas de socialización en todo el grupo, lo cual limita e incluso anula la curiosidad para indagar más sobre el tema, ya que el estudiante piensa que todo está “dicho”, que es problema grupal y que no hay más que cuestionar.

Así, el futuro docente mantiene latente la idea de que la práctica implica saber hacer, de hecho, en las observaciones y en las entrevistas realizadas por Lozano & Mercado (2009, pág. 28), encontraron que los estudiantes normalistas tienden a tomar en cuenta sólo las estrategias y actividades de sus planeaciones, considerando que, al llevarlas a cabo con orden, resultará en una buena práctica. Por lo que cuando se les cuestiona para que realicen un análisis de lo planeado y lo diseñado se ciñen a responder sobre la buena o mala aplicación

de las actividades, en lugar de un ejercicio reflexivo del hecho en donde articule lo planeado desde los fundamentos psicopedagógicos con lo que realizó y logró.

Un instrumento útil para la reflexión y el análisis de las prácticas de los estudiantes es el diario docente, sin embargo, un asesor comenta que:

(el diario docente) es usado como un anecdotario para ellos (los estudiantes), no hay esa categoría de análisis, de reflexión docente, de autocrítica, de valorar qué tanto los alumnos aprendieron. Lamentablemente durante toda la licenciatura no se toma en cuenta, solo es “lo tienes o no lo tienes”, y la calificación va en relación con el número de hojas (escritas), entonces no hacen un análisis. (Asr1, entrevista 28-10-2020)

Bachelard comparte la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos (2000, pág. 15) y la práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa, ya que permite consolidar la formación inicial de los estudiantes, puesto que reúne ciertas condiciones como que el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural (Muñoz, Quintero, & Munévar, 2002, pág. 5).

Se esperaría que el estudiante retomara la práctica educativa como objeto de análisis y reflexión, sin embargo, en voz de un asesor:

primero para determinar una problemática debemos contextualizarlo, y eso nos cuesta trabajo, también hablo por mí, porque también es un poquito complicado en ese sentido. Yo siento que nos cuesta trabajo el análisis y la reflexión. Los estudiantes (en sus diarios docentes) solo escribían dos o tres palabras: “me faltó organizar el grupo, me faltó retroalimentar ciertos temas”: Solo abordaban cuestiones como organización, indicaciones, planeación, estrategias utilizadas acorde al aprendizaje esperado. No se hacía análisis ni reflexión para poder determinar lo que se quería hacer. (Asr1, entrevista 14-10-2020)

Para Lozano & Mercado (2009, pág. 27) lo anterior, manifestado por los asesores, pone en cuestionamiento lo realizado durante los primeros semestres, ya que cuando se llega al

séptimo y octavo semestre de la licenciatura, hay que volver a enseñar al estudiante normalista cuál es la utilidad e importancia metodológica de las técnicas de acopio de información para el análisis, reflexión e investigación de la práctica docente.

Ante esto, un asesor visualiza que “probablemente un 55 % (de los estudiantes) va por el trámite y sacar el 6 para titularse y porque sólo con el título puede acceder al servicio profesional docente, pero sí hay alumnos que lo ven como un área de oportunidad de aprendizaje” (Asr1, entrevista 28-10-2020). Espinosa & Meneses (s/a) se oponen a que una tesis sea encerrada en el absurdo de que es mero requisito burocrático, más aún cuando refleja la formación de los sujetos que participan en ella.

De la misma forma, otro asesor comenta que:

otros alumnos no ponían interés, no veían la dimensión en lo que estaban, otros eran flojos, no se esforzaban, o no sé qué pensaban que era estar en cuarto grado. Otros tenían problemas en casa, y no les alcanzaba, porque eso sí influye en los alumnos. (Asr2, entrevista 14-10-2020).

De esta forma, Espinosa & Meneses (s/a) afirman que el documento recepcional además de elaborarse para sostener un diálogo, es un espacio de formación y probablemente uno de los últimos ligados a la escuela, de la que se dice es una instancia privilegiada para la producción y difusión de saberes.

Conclusiones

Este estudio evidencia que, desde la información obtenida de los asesores sobre la construcción del ensayo, los estudiantes manifiestan obstáculos epistemológicos al momento de construir sus trabajos recepcionales, los cuales son importantes detectar con la finalidad de superarlos a través de la intervención pedagógica de los asesores.

Aunque Bachelard propone nueve obstáculos epistemológicos que podrían adaptarse a la investigación cualitativa, los obstáculos epistemológicos identificados en el contexto de la construcción del ensayo como trabajo recepcional son la experiencia previa, el obstáculo de conocimiento general, la noción real, la libido y el conocimiento unitario y pragmático, principalmente.

Los obstáculos epistemológicos identificados impiden la reflexión y el pensamiento analítico de los estudiantes. Sin embargo, el obstáculo de la experiencia previa, del conocimiento general y del conocimiento unitario y pragmático son los que predominan en los estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación Física, lo cual podría relacionarse a que se ve a la Educación Física como una disciplina instrumentalista cuyo fin es la aplicación de técnicas.

Es necesario documentar los obstáculos sistemáticamente y llevar a cabo la vigilancia epistemológica de la investigación, para dar cuenta de cuáles y cómo se manifiestan los obstáculos epistemológicos en la construcción del documento recepcional, con la finalidad de apoyar la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física.

Como se puede apreciar, independientemente de que se trate de un ensayo, como documento recepcional, es necesario un pensamiento analítico y reflexivo que permita explicar y comprender un fenómeno para evitar, en lo posible, la manifestación de obstáculos epistemológicos en los futuros docentes.

Referencias

- Albarrán, R., & Rueda, H. (1997). *Evaluación del perfil de egreso de los licenciados en educación física y entrenamiento deportivo*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI. Obtenido de https://books.google.com.mx/books?id=EJdXcVFddrkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bourdieu, P., Chamboredon, j., & Passeron, j. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Calsamiglia, H., & Tucson, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis de discurso*. Barcelona: Ariel S.A. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=mdZGI-8fFF0C&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

- Espinosa, A., & Meneses, G. (s/a). *Sobre la problemàtica del concepto de aprendizaje y de la construcciòn del objeto de estudio*. Estado de Mèxico: ISCEEM.
- Lozano, I., & Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: ENSM- ISCEEM.
- Malisani, E. (1999). Los obstáculos epistemológicos en el desarrollo del pensamiento algebraico. *Revista IRICE*, 27. Obtenido de <http://math.unipa.it/~grim/AlgebraMalisaniSp.pdf>
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/51>
- Muñoz, Z. E., & Cerón, S. Y. (2015). Formación de un espíritu científico en educación básica desde la enseñanza de las ciencias naturales. *TENDENCIAS.Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 147-158. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5111546>
- Nicoli, C. (2015). *El análisis de contenido como técnica de investigación*. Colombia: Universidad de Playa Ancha.
- Padrón, J. (2011). Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo. *Entorno*, 22-45. Obtenido de <http://biblioteca.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno/article/view/69/68>
- SEP. (2002). *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2005). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de http://www.enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ORIENTACIONES_ACAD_P_T_D_TITULACION_P_2012.pdf

Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM

Carlos Reyes-Torres

geocrt@hotmail.com

Doctor en Educación

Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Susana López-Espinosa

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

Recepción: 15 de noviembre de 2019

Aprobación: 13 de enero de 2020

Publicación: 07 de febrero del 2022

RESUMEN

En el presente artículo inicialmente se problematizan los procesos de formación de la licenciatura en Geografía basados en prácticas de lectura, a partir del cuestionamiento de las prácticas pedagógicas derivadas del modelo transmisión recepción que limitan la participación de los estudiantes en sus propios procesos formativos, en tanto cierran oportunidades de que reflexionen, expresen críticas, asuman posturas activas tanto individual como colectivamente.

Este proceso se configuró tomando como base los principios de la Pedagogía crítica (Freire, 1997, 2004, 2005 y Giroux, 2006) y la lectura crítica (Cassany, 2009, 20017), con sesiones planificadas de lectura de textos relacionados con los temas de la Unidad de Aprendizaje (UA) Ordenación del Territorio, que tuvieron como propósito aprender dialógicamente, con base en la discusión y el debate grupal. El trayecto metodológico tomó como base los principios de la investigación acción para construir conjuntamente con los estudiantes otras posibilidades para enseñar y aprender mediante la lectura, la participación y el diálogo. El diseño conjunto de nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase tomó como base aportaciones de Paulo Freire (1997, 2005), Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) y Paula Carlino (2005) en la que el trabajo con materiales escritos existentes en la producción académica de la disciplina o en elaboraciones de los estudiantes, constituye una posibilidad para que los alumnos aprendan a través de prácticas de lectura y escritura los contenidos propios del ámbito profesional.

Los resultados aportan elementos para superar las visiones que consideran a los estudiantes como objetos de enseñanza y contribuir con aquellas que los reconocen como sujetos de aprendizaje.

Palabras clave: formación universitaria, lectura crítica, diálogo, reflexión, interacciones horizontales.

Critical reading and horizontal interactions teacher-students in the training of geographers of the UAEM

ABSTRACT

This article initially problematizes the processes of formation of the degree in Geography based on reading practices, from the questioning of pedagogical practices derived from the reception transmission model that limit the participation of students in their own training processes, while closing opportunities for them to reflect, express criticism, assume active positions both individually and collectively.

This process was configured based on the principles of Critical Pedagogy (Freire, 1997, 2004, 2005 and Giroux, 2006) and critical reading (Cassany, 2009, 20017), with planned sessions of reading texts related to the topics of the Learning Unit (UA) Territorial Planning, which had the purpose of learning dialogically, based on discussion and group debate. The methodological path was based on the principles of action research to build together with the students other possibilities to teach and learn through reading, participation and dialogue. The joint design of new ways of reading, taking notes about what they read and participating in class took as a basis contributions from Paulo Freire (1997, 2005), Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) and Paula Carlino (2005) in which the work with existing written materials in the academic production of the discipline or in student elaborations, it is a possibility for students to learn through reading and writing practices the contents of the professional field.

The results provide elements to overcome the visions that consider students as teaching objects and contribute to those that recognize them as subjects of learning.

Keywords: university education, critical literacy, dialogue, reflection, horizontal interactions.

INTRODUCCIÓN

Históricamente los modelos de enseñanza aprendizaje en la educación superior universitaria han sido objeto de continuas revisiones y reorientaciones tanto en la escala institucional, de las academias, o de académicos que de manera individual buscan el mejoramiento constante de la formación profesional de sus estudiantes. No obstante, este continuo movimiento hacia la mejora, aún persisten prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en el modelo transmisión recepción. Dentro de este modelo, las actividades de lectura que realizan los estudiantes se caracterizan por la repetición oral y escrita de lo leído.

Este esquema en el que simultáneamente se realizan cambios, pero también persisten prácticas verticales de enseñanza aprendizaje también se observa en la formación que se ofrece en la licenciatura en Geografía de la UAEM. Con la intención de impulsar una formación que posibilite a los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico, nos propusimos realizar un proceso de investigación acción para promover el cambio y el mejoramiento de las prácticas de lectura, lo cual nos orientó también necesariamente a propiciar una reorientación en las relaciones maestro alumno hacia formas horizontales que propiciaran la ruptura con modelos jerárquicos en los que ante la superioridad que le da al maestro su conocimiento profesional los conocimientos, significados y puntos de vista acerca de lo leído, son prácticamente invisibilizados.

Al problematizar de manera sistemática las prácticas de lectura a partir de las experiencias de los profesores y los estudiantes, identificamos que las formas prevalecientes reducen las oportunidades de que la lectura se constituya en una práctica ligada con el aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo, sin posibilidades de trascender el cumplimiento de los requisitos para la aprobación del curso. A partir de las aportaciones de Daniel Cassany al campo de la lectura crítica, así como de Paulo Freire y Henry Giroux a la Pedagogía crítica, diseñamos un proceso de investigación acción para mejorar la formación profesional de los estudiantes mediante la participación activa en sus propios procesos formativos.

En este sentido fue configurándose como horizonte de la investigación la formación del pensamiento crítico que implica la realización de procesos reflexivos, de toma de postura y de conciencia frente a lo que se lee, pero también sobre la realidad que se devela tanto en los procesos de lectura individuales como en los procesos de socialización que tienen lugar en el aula durante el

desarrollo de las clases basadas en la participación de los estudiantes y en el diálogo horizontal del profesor con ellos.

Así, nos propusimos como objetivos construir posibilidades para transitar de actividades de lectura individuales asociadas con resabios del conductismo en la formación profesional de geógrafos a prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico. Para llegar a él, vislumbramos de manera más específica la necesidad constituir espacios de interacción grupal en los que las prácticas de lectura se constituyeran en un medio para propiciar conjuntamente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones; así como generar procesos formativos centrados en el análisis de materiales escritos que permitieran el desarrollo de capacidades para el libre manejo de ideas en forma oral y escrita.

En congruencia con lo propuesto la pregunta central de investigación fue ¿CÓMO CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA Y DE INTERACCIONES HORIZONTALES MAESTRO-ALUMNOS? Ésta se desglosó en interrogantes más precisas en torno a ¿Qué acciones les corresponde realizar a profesores y estudiantes para que a través de la interacción grupal horizontal se fomente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones?, ¿Qué características deberían tener las situaciones de aprendizaje para permitir el desarrollo de capacidades relacionadas con el libre manejo de ideas en forma oral y escrita a través de la lectura? ¿Hacia dónde tendría que orientarse la práctica de la lectura para ofrecer al futuro geógrafo herramientas teórico-metodológicas que le permitan efectuar la investigación de los temas o problemas en las áreas del conocimiento geográfico?.

Investigar y mejorar al mismo tiempo el ejercicio de la propia práctica docente que se vincula, como es lógico, con las interacciones con los estudiantes, constituyeron a la vez la motivación para la investigación, abrieron la oportunidad para su realización y contribuyeron a configurar nuevos sentidos para la práctica educativa.

La aproximación al lugar que ocupa la lectura en la pedagogía crítica, que constituye la posibilidad de leer el mundo como plantea Freire, así como las aportaciones a la lectura crítica fueron configurando una imagen del acto de leer como un proceso interior que se realiza en el encuentro con el texto, al estudiarlo, analizarlo, buscando todo lo que puede contener respecto a

eso que queremos saber, todo ello implica una relación distinta con él que nos acerca más al camino del pensamiento crítico, alejándonos de otros usos de los textos escritos, concernientes a la extracción de información que será extraída para vaciarla de manera literal en un reporte de lectura.

Si bien esto atañe a las prácticas de lectura en cualquier nivel escolar y en cualquier disciplina del saber, en la Unidad de Aprendizaje Ordenación del territorio resultó especialmente relevante, ya que la reflexión sobre la relación del medio natural con las necesidades sociales, la aproximación a diversos modelos teórico metodológicos que han transitado por diversos énfasis e intenciones, así como las decisiones que desde el ámbito político y económico la han orientado en uno u otro sentido. La trascendencia estuvo en las reflexiones y toma de conciencia de los estudiantes sobre las tendencias prevalecientes en la ordenación del territorio.

Los principios metodológicos de la investigación acción y el diseño colectivo entre profesor y estudiantes de los puntos a considerar en el registro escrito de las lecturas, abrieron oportunidades para establecer interacciones maestro-alumno horizontales durante las clases y propiciar en encuentro con los contenidos tratados en los textos y con la realidad que es objeto de estudio en nuestra Unidad de aprendizaje.

Las conclusiones revelan el alcance de los objetivos previstos y la necesidad de crear espacios colectivos de diálogo y construcción de propuestas con los estudiantes como condición necesaria para trascender a la formación de un pensamiento crítico-

PROBLEMATIZACIÓN

Partimos del reconocimiento que en la vida universitaria aún perviven procesos de formación profesional en los que se caracterizan por relaciones profesor alumno de transmisión recepción, en las que el primero es reconocido como el experto, único poseedor del conocimiento, lo que propiia una relación jerárquica en la que los estudiantes implícitamente son reconocidos prácticamente como sujetos pasivos, con menetes equiparablea a vasijas a las que es necesario llenar de conocimiento.

Se traza así un esquema de relación vertical en la relación didáctica en el que la atención está centrada en las actividades de enseñanza de los profesores que preferentemente priorizan las clases expositivas. Si bien estos modelos educativos parecieran anacrónicos y reemplados por

nuevas formas de enseñar y de aprender, de acuerdo con los relatos de los profesores que participaron en esta investigación, a pesar de los énfasis que desde hace varias décadas se ha puesto en centrar la actividad didáctica en el aprendizaje basada en la participación del alumno para favorecer procesos tendientes al desarrollo del pensamiento crítico, el tránsito ha sido lento por el peso de la amplia tradición del modelo transmisión recepción.

Actualmente en las prácticas cotidianas escolares pueden identificarse en nuestro país todavía centros de enseñanza superior dentro de los cuales podemos encontrar espacios áulicos caracterizados por su rutina, por monólogos dirigidos por el docente, aburridos, lineales y anuladores de intereses, expectativas y voluntades (Barabtarlo, 2013, p. 36), debido a la ausencia de cualidades para realizar una docencia que sea trascendente en la formación integral de los educandos, esto debido en gran medida, a que la mayoría de los profesores inicia su práctica docente ante la casi total ausencia de conocimientos pedagógicos o de una formación como docente.

Con la intención de hacer de la lectura una práctica que permita a los alumnos el desarrollo de habilidades que lo conviertan en un lector crítico, desplegar su interés por la lectura, fomentar procesos reflexivos en torno a la idea de que la comprensión y el análisis son procesos, docentes de los periodos del quinto al octavo semestre de la licenciatura en Geografía promovieron entre los educandos el tratamiento de lecturas para su discusión en clase, sin embargo, comentan que durante las clases los estudiantes no mostraban interés de participar, no presentaban registros escritos que dieran cuenta de haber leído previamente los materiales bibliográficos o bien repetían frases textuales contenidas en las fuentes revisadas.

Estas prácticas, que son recurrentes entre los estudiantes, están ligadas con formas de aprendizaje que pueden ligarse con las corrientes conductistas que tienen como rasgo común escasa atención a los procesos mentales implicados y comparten la idea de un sujeto pasivo y receptivo en el aprendizaje. Desde esta perspectiva leer constituye una actividad desligada del aprendizaje que puede representar para los estudiantes, como de manera frecuente sucede, una actividad tediosa y escasamente relevante. De ahí que, de acuerdo con las experiencias que los profesores relataron, los alumnos prefieren escuchar la clase y tomar notas, aludiendo a un supuesto interés por las explicaciones de los maestros sobre los temas tratados.

La cuestión de esta serie de problemas que se han descrito en relación a la lectura es que limitan las posibilidades para que el alumno incorpore a su mundo de conocimientos lo leído, ya que son prácticas momentáneas, irrelevantes para la reflexión y el análisis de lecturas, limita la posibilidad para que interactúe con el texto, dialogue con el autor, incorpore a sus propias experiencias lo que lee y que constituya una oportunidad para que los estudiantes interactúen con sus compañeros y con el profesor para construir conjuntamente procesos de pensamiento que los conduzcan al conocimiento de la realidad en torno a los contenidos de aprendizaje.

De acuerdo con las investigaciones previas que relacionan la lectura con los procesos cognitivos, así como algunos de los principios de las aportaciones teóricas que vinculan la pasividad del alumno y la centralidad de los procesos educativos en una relación de poder-saber derivada de un sistema social opresor, en esta investigación pretendimos anudar dos perspectivas de análisis, la de la pedagogía crítica y la de la lectura crítica. Ambas tienen en común el reconocimiento de un sistema mundial globalizado que desde el punto de vista de Freire, representante de la pedagogía crítica, es un sistema opresor, aniquilante de la libertad del sujeto y de las posibilidades de tomar consciencia de su condición de sometimiento; en una línea paralela Cassany ve en la lectura crítica la posibilidad para construir desde la educación respuestas para un mundo complejo, complicado y cambiante, a partir de procesos que fomenten la autonomía, la reflexión sobre el contexto, la elaboración de los propios discursos, el respeto a la pluralidad y la participación en comunidades.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación y práctica de la lectura tuvo como objetivos:

Construir posibilidades para transitar de actividades de lectura individuales asociadas con resabios del conductismo en la formación profesional de geógrafos a prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico.

Constituir espacios de interacción grupal en los que las prácticas de lectura se constituyan en un medio para propiciar conjuntamente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Generar procesos formativos centrados en el análisis de materiales escritos que permitan el desarrollo de capacidades para el libre manejo de ideas en forma oral y escrita.

La pregunta central de investigación fue fue ¿CÓMO CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA Y DE INTERACCIONES HORIZONTALES MAESTRO-ALUMNOS?

Las preguntas subsidiarias:

¿Qué acciones les corresponde realizar a profesores y estudiantes para que a través de la interacción grupal se fomente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones?

¿Qué características deberían tener las situaciones de aprendizaje para permitir el desarrollo de capacidades relacionadas con el libre manejo de ideas en forma oral y escrita a través de la lectura?

¿Hacia dónde tendría que orientarse la práctica de la lectura para ofrecer al futuro geógrafo herramientas teórico-metodológicas que le permitan efectuar la investigación de los temas o problemas en las áreas del conocimiento geográfico?.

REFERENTES TEÓRICOS

Las distintas perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 1997, 2004, 2005 y Giroux, 2006) y la lectura crítica rechazan el funcionalismo inherente a las versiones conservadoras y radical de la teoría educacional, coinciden en reconocer la necesidad de una praxis educativa alternativa que contribuya a la superación del ejercicio de la dominación y del poder ejercido hegemónicamente, no obstante, también reconoce el poder de las personas, especialmente de los sujetos educativos que a través de la crítica, la reflexión y el diálogo generan producciones individuales o colectivas, objetivadas en discursos y acciones que pueden trascender o no el ámbito inmediato.

Un eje transversal a las propuestas de Giroux y de Freire, es la transformación del pensamiento. En este eje confluyen nociones como la expresividad (Freire, 1997, 2004), decir el mundo, expresarlo y expresarse es propio de los seres humanos, la verbalización de la comprensión de lo que se lee, que es más que solo la descripción de lo leído, implica poner en diálogo las comprensiones del mundo de quienes participan en acciones comunes, problematizar lo leído, confrontar lo que se lee con diversos aspectos de la realidad, aperturando así la transformación del vínculo pensamiento-lenguaje-aprendizaje críticos. Vínculo que abre posibilidades de trascender

en términos de Giroux a la acción, al agenciarniento humano condición inherente al cambio, la tranformación y por tanto a la emancipación.

LOS CONCEPTOS BÁSICOS

La Lectura crítica

Desde una perspectiva sociocultural de acuerdo con Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) inicialmente podemos reconocer a la lectura como una acción que implica dos personas un lector y un autor, cada uno con roles diferentes en la relación que se establece respecto a un texto, el cual asume muy diversas formas de acuerdo con el género en el que se inscribe, al campo de conocimiento y en cada práctica social a la que pertenece.

Desde esta mirada, la lectura crítica implica la comprensión, entendida en el más amplio sentido, ya que involucra diversos niveles que demandan la actividad del sujeto respecto al texto que le permita un encuentro con su contenido, propósitos, argumentos, en una palabra, situar al texto lo que implica ubicar cultural, espacial y temporalmente al autor, también reconocerlo desde su subjetividad y posicionamiento frente a lo que escribe; así como situarse frente a él, desde su subjetividad, representaciones, valoraciones, saberes, conocimientos, disposiciones cognitivas, significados, contexto sociocultural (al igual que el del autor, histórica y geográficamente situado y fechado).

Desde los aportes de la pedagogía crítica, especialmente los de Paulo Freire (2008), el sentido crítico de la lectura se sitúa desde el reconocimiento de la diversidad de formas de entender, de leer el mundo y las relaciones que lo constituyen; implica asumir una suerte de desafío al situarse frente al texto para apropiarse de él en su significación profunda. Leer de manera crítica conduce al lector asumirse como sujeto en el acto de leer, despojarse del magnetismo hacia el autor que lo conducen sólo a memorizar lo que dice; *estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió* (p. 48), esto es, considerar el contexto histórico-sociológico del conocimiento, buscar otras dimensiones y relaciones. La visión crítica respecto al estudio y la lectura de un tema y un autor exige, al igual que la actitud crítica frente al mundo, la realidad y la existencia un distanciamiento de la actitud alienante y una disposición para adentrarse al texto y a la comprensión de la realidad para ir *alcanzando la razón de ser y de los hechos cada vez más lúcidamente* (p. 49).

Leer de manera crítica implica asumir una relación dialógica que supera la actitud ingenua de preguntar y responder sin un sentido predefinido, es una práctica descrita por Paulo Freire como un acto cognoscitivo, en el que el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto cognoscible para un develamiento crítico. En este sentido, leer críticamente implica no establecer dicotomías y diferencias entre lo existente y lo nuevo. Como relación dialógica, la lectura crítica posibilita el develamiento de la realidad social no como algo dado, sino en movimiento, dándose, de simultaneidad entre permanencia y cambio; desde esta óptica la lectura crítica implica la conciencia de ese devenir, el cuestionamiento de las fuerzas que intervienen en la dirección y sentido de su movimiento; así como la conciencia y disposición para participar en su transformación.

El pensamiento crítico

Desde la pedagogía crítica y la postura sociocultural hacia la lectura crítica, ésta está fuertemente vinculada con el pensamiento crítico que implica el reconocimiento y la conciencia de la transformación de las sociedades marcadas históricamente por relaciones de imposición y dominio. Es un pensamiento basado en la reflexión y en la acción, en la toma de conciencia y la consecuente participación en acciones tendientes al cambio personal y social (Freire, 2009).

Pensar críticamente implica, desde la postura freiriana (Freire, 2002), formular juicios y reflexionar sobre la realidad social; problematizar colectivamente las relaciones, condiciones y situaciones de vida para decidir los cambios necesarios y definir estrategias de acción. Este pensamamiento se vincula con otras disposiciones, como el compromiso y la responsabilidad consigo mismo y con los demás, propias del ser humano que se asume como parte de un colectivo social, son condiciones necesarias para participar conjuntamente, construir alternativas basadas en el diálogo y el intercambio de ideas, en el logro de formas de convivencia basadas en el respeto y la igualdad.

En torno al pensamiento crítico, Giroux orienta sobre el procedimiento para propiciarlo en la relación educativa: inicia con hacer que los estudiantes puedan reflexionar y pensar más allá de lo que constituyen los referentes cotidianos que utilizan para aprender, la intención es problematizar, poner en cuestionamiento los conceptos, temas o hechos que son materia de aprendizaje, a esto él le denomina contextualizar la información. El establecimiento de relaciones que posibiliten superar el entendimiento de la realidad y de los objetos de conocimiento de manera

fragmentada es otro rasgo de este tipo de pensamiento que conlleva a identificar la esencia del tema que se está tratando en un conjunto de relaciones que le dan significatividad.

Interacciones horizontales maestro-alumnos

El pensamiento y la lectura críticas tienen como condición necesaria el establecimiento de relaciones no jerárquicas entre el profesor y los estudiantes, lo que implica la ruptura del modelo saber poder que radica en el establecimiento de relaciones verticales basadas en la autoridad del conocimiento profesional que el maestro posee, que se traduce en una desvalorización de los conocimientos y saberes que poseen los estudiantes quienes en este tipo de prácticas son considerados como analfabetos (Freire, 2002), promoviendo la pasividad y la sumisión ante la autoridad del maestro, nulificando la creatividad, la imaginación y la revaloración de los conocimientos que poseen tanto él como sus compañeros.

El quiebre de las lógicas de transmisión del conocimiento en la enseñanza, radica básicamente en el cambio de relaciones sociales al interior del aula (Giroux, 1997), trascender hacia el establecimiento de relaciones horizontales, a través de formas de comunicación en las que los estudiantes intercambien conocimientos y saberes de los que se han apropiado en los contextos escolares y no escolares en los que han participado. Esto implica, para el profesor “negociar significados” con los estudiantes, como plantea el mismo Giroux empleando una expresión de Bourdieu y Passeron (1995).

La horizontalidad conlleva al diálogo de saberes y conocimientos que se expresan no de manera neutra y objetiva, sino desde la subjetividad de los estudiantes en la que están implícitos sus representaciones y significados acerca de los objetos de estudio, así como sus emociones, sentimientos, preferencias; promueve la participación y la colaboración intencional o no entre estudiantes en los procesos de comprensión de los temas tratados. A través de estas relaciones caracterizadas por la participación, la comunicación, la colaboración, el reconocimiento mutuo de las coincidencias o de las divergencias, de la pluralidad de puntos de vista, se constituye un discurso colectivo que al asumirlo de manera individual propicia nuevas maneras de ver el mundo y la realidad estudiada.

METODOLOGÍA

Carlos Reyes Torres y Susana López Espinosa

Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM.

Los principios metodológicos de la investigación acción (Elliot, 1990; Latorre, 2005) constituyeron la base para trazar una ruta que permitiera construir espacios de aprendizaje áulicos que tengan como base prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico. Conforme a tales principios intentamos superar los problemas de lectura basados en los modelos receptivos-pasivos de enseñanza aprendizaje en el contexto de la formación profesional de la licenciatura en Geografía a través de un programa que articulara las prácticas de lectura en el aula con interacciones grupales que permitieran la construcción colectiva del conocimiento a partir de la puesta en común de las interpretaciones, valoraciones, puntos de vista, posicionamientos de los estudiantes respecto a lo leído. Estas nuevas relaciones con los textos, tuvieron la finalidad de promover nuevos conocimientos en los estudiantes, disciplinarios (correspondientes a la Unidad de Aprendizaje de Ordenación del Territorio) y cambios sociales a través de su participación en los procesos colectivos de aprendizaje al interior del aula y de relaciones distintas con el profesor quien intentó establecer relaciones dialógicas con los estudiantes y tomar acuerdos de manera horizontal.

El proceso metodológico consistió en cinco etapas:

- 1) Reflexión colectiva sobre las actividades de lectura que cotidianamente realizan durante las clases, analizando las posibilidades y limitaciones que éstas tienen en cuanto a oportunidades de conocimiento que generan. La reflexión se propició a través de tres preguntas que los alumnos contestaron con base en sus experiencias de lectura en las asignaturas que han cursado en su proceso de formación profesional como geógrafos: ¿Qué leen?, ¿Cómo? y ¿Para qué?
- 2) Discusión de posibilidades diferentes de leer y de integrarse a la clase.
- 3) Diseño conjunto de “nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase”.
- 4) Puesta en práctica del diseño.
- 5) Evaluación de la experiencia.

RESULTADOS

Primera etapa: Reflexión colectiva sobre las actividades de lectura que cotidianamente realizan durante las clases.

Esta etapa se realizó como parte de la primera sesión de la Unidad de Aprendizaje de ordenación del Territorio.

¿Qué leen?

Los textos indicados por los profesores, que la mayoría de las veces están integrados en antologías.

¿Cómo leen? Las respuestas de los estudiantes relacionaron las actividades de lectura y de escritura. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Tratando de poner atención, a veces subrayo y ya con algo de eso hago mi reporte de lectura; yo casi siempre leo y hago un resumen; yo la verdad, como casi todos los maestros nos califican si leímos o no pues voy copiando algunas partes para hacer mi reporte. Cuando nos toca exponer clase, hacemos nuestras diapositivas de lo que leímos, y ahí tenemos que decir muy bien de qué trata la lectura, qué dice el material que leímos; eso que hacemos cuando nos toca exponer a veces intento hacerlo cuando hago mi reporte de lectura, pero entonces le tendría yo que dedicar mucho tiempo y entonces casi nunca lo hago con tanto detalle. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

¿Para qué leen?

Inicialmente las participaciones de los estudiantes coincidieron en que la finalidad es cumplir con un aspecto que los profesores evalúan, no obstante al detallar un poco más a pregunta especificando ¿por qué a los profesores les parecerá importante que ustedes lleguen a clase habiendo leído algo sobre el tema que se tratará?, las respuestas se diversificaron haciendo énfasis en cómo se desarrollan las clases:

Para que entendamos mejor el tema; para que podamos participar porque también es otra cosa que evalúan; se supondría que para participar, cuando exponen los compañeros, por ejemplo, el maestro pregunta al final de la exposición ¿Tienen alguna duda o algún comentario de lo que presentaron sus compañeros? Y pues casi nunca decimos nada; es igual como cuando los maestros exponen y ya al final nos dicen que si queremos preguntar o agregar algo, y pues

también, casi siempre preguntamos cosas que no entendimos de lo que él dijo, pero pocas veces utilizamos cosas de las que leímos (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

Segunda etapa: discusión de posibilidades diferentes de leer y de integrarse a la clase.

Previo a la siguiente sesión, se les pidió a los estudiantes que leyeran sobre el concepto de alfabetización académica. Se sugirió leer autores como Paulo Freire, Daniel Cassani, Paula Carlino o el autor que ellos localizaran, ya que en la siguiente clase hablaríamos sobre cómo solucionar las prácticas de lectura que muchas veces resultan con escasa relevancia para el proceso formativo y sobre otras formas de relación con los textos, con sus compañeros y con el profesor y también trabajaríamos conjuntamente para decidir algunos puntos para orientar las lecturas que se realizarían durante el curso y cómo elaborar los escritos correspondientes para se constituyeran en la base de su participación durante la clase.

A partir de reconocer que “saber leer” no implica que de manera automática se acceda a la comprensión de los textos de corte disciplinar que demanda la formación profesional universitaria y específicamente el entendimiento que tiene la organización territorial como una demanda social, política y económica de nuestro mundo actual.

Entre las respuestas que los estudiantes dieron en esta etapa expresaron:

Hay que poner más atención para comprender; hay que releer; no se trata de leer rápido ni de leer incompleto, se trata de entender todo lo que está ahí; esto que leemos ahora para las clases es a lo mejor más complicado que lo que leíamos en la prepa o en la secundaria, pero nosotros leemos igual; se trata de leer en profundidad; se trata de tomar conciencia de los temas que leemos. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

Tercera parte: diseño conjunto de “nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase.”

Como se había previsto, en la segunda parte de la segunda sesión del curso a partir de la participación de los estudiantes, guiados por el profesor, se diseñó conjuntamente una guía para que los estudiantes realizaran sus registros escritos de lectura, lo que daría pauta a un mayor esfuerzo de ellos para comprender el texto, , establecer comparaciones con lo ahí planteado con lo presentado en

otros textos, con situaciones de la realidad que ellos viven, incluso con lo que han aprendido en otras materias o dicen otros autores acerca del tema; expresar lo que específicamente les parecía importante del tema tratado. Todo esto, como ellos mismos reconocieron les daba más elementos para participar en clase y poder dialogar más con el profesor y con sus compañeros.

En el diseño se incluyeron los siguientes puntos:

- Contextualización del autor y de la obra: conforme al año de su publicación ubicar socioculturalmente a la obra y al autor.
- De qué tipo de texto se trata: aportaciones teóricas sobre perspectivas de ordenación del territorio, de la relación de este campo de conocimiento con la ciencia geográfica o con el desarrollo social, descripción y análisis de procedimientos institucionales o programáticos; o bien información relacionada con la descripción de hechos, situaciones, problemas sociales o naturales.
- Identificación del objetivo u intencionalidad del autor.
- Exposición de la tesis fundamental del texto y de ser posible, otras tesis que sustentan el desarrollo de los apartados; así como de los argumentos con los que sustenta el autor cada una de ellas.
- Puntualizar el contenido, a través de un resumen breve (14 o 15 renglones) que logre dar cuenta de los principales puntos tratados por el autor y su contenido.
- Relacionar los principales conceptos presentados por el autor con los conceptos centrales que vamos trabajando en Ordenación del Territorio.
- Relacionar lo que el autor expone con lo que el alumno sabe sobre el tema en general o algún punto específico tratado por el autor.
- Sobre lo que tú observas en la realidad que te rodea o con base en otras cosas que haz leído en qué estarías de acuerdo y/o en desacuerdo con este autor.
- Especifica una o dos puntos sobre los que este texto te hizo reflexionar y por qué.

Cuarta etapa: puesta en práctica del diseño:

Los textos base para esta etapa fueron los materiales que conforman la Antología de Ordenación del Territorio; no obstante se abrió la oportunidad de que los estudiantes pudieran trabajar otros textos sobre los temas tratados. Inicialmente se programaron las lecturas en relación

con las sesiones. Previo a cada sesión se contextualizaban el tema y el texto que se analizaría, haciendo referencia a los objetivos del curso y a los de cada unidad y tema.

Si bien desde las dos primeras clases se guió a los alumnos para reconocer que ahora estábamos en una relación más de diálogo y colaboración entre profesor y alumnos y esto nos conducía a abandonar los esquemas verticales, lo cual requería que ellos leyeran con una intención distinta a cumplir con lo estipulado en los criterios de evaluación, asumir la responsabilidad de leer de manera distinta, hacer un registro escrito de lo leído con las características que conjuntamente se establecieron, no fue un proceso fácil ni rápido. Hubo resistencias para hacer los registros de lectura conforme a los puntos señalados, argumentando la falta de tiempo y la imposibilidad de comprender lo leído. En una etapa inicial que correspondió prácticamente a la primera unidad, la participación era escasa, en otras los estudiantes hablaban de temas relativamente relacionados con lo leído sin hacer referencia concreta a los planteamientos del autor: también tomaban frases textuales del texto para “dar respuesta” a todos los puntos de la guía. Antes de iniciar la segunda unidad hicimos una valoración conjunta de lo que estaba sucediendo y de las dificultades para transitar a formas de lectura más relevantes para su formación y hacia formas de relación más horizontales profesor estudiantes. El acuerdo fue que cada uno realizaría el resumen breve del texto y seleccionaría tres puntos de los que incluimos en el diseño conjunto de la guía para hacer su reporte.

Paulatinamente conforme fuimos avanzando con las demás unidades del curso los estudiantes fueron incorporándose más a esta forma de trabajo, la organización de actividades por equipo conforme a la coincidencia o diferencia de aspectos que habían trabajado en sus reportes de lectura fue motivando la confianza para participar en las sesiones colectivas.

Las participaciones de los estudiantes daban oportunidad al profesor de identificar en qué temas o conceptos había dificultades de comprensión para hacer las correcciones pertinentes; también hicieron que los estudiantes “descubrieran” que también ellos sabían muchas cosas que ayudaban a comprender mejor los temas y que incluso podían ser ejemplos de los temas tratados.

Interesa hacer notar que las maneras en las que los estudiantes empleaban para referirse a sus análisis respecto a la lectura mezclaba frases textuales con las formas en las que cada uno de ellos ponía en sus palabras lo dicho por el autor; también que en este curso fue posible establecer

relaciones más visibles entre los modelos de ordenación del territorio vigentes en diversos momentos históricos y de desarrollo de la disciplina; los distintos énfasis en lo natural y las necesidades sociales y propiciar la reflexión de los estudiantes sobre estos modelos y sus implicaciones sociales y naturales.

Quinta etapa. Evaluación de la experiencia

En la última sesión del semestre se les pidió a los estudiantes que por escrito evaluaran su experiencia en esta Unidad de Aprendizaje respecto a la forma de trabajo y a lo que aprendieron. Algunas expresiones respecto al primer punto fueron:

Fue muy difícil, pero fue motivante, fue menos tedioso, ahora leímos de otra manera y pudimos hablar casi todos, ahora ya no hablaban sólo los de siempre; al principio no me animaba mucho a participar, luego ya un poco; hacer así los reportes de lectura nos lleva más tiempo, pero nos metíamos más a la lectura; lo de la contextualización sí me gustaba buscar quién era el autor y todo eso, pero también aquí fue muy importante cuando el profe nos aclaraba más así como la postura del autor y por que él decidió incluir ese texto en la Antología,

Respecto a lo que aprendieron algunas expresiones fueron:

Yo creo que ahora aprendí distinto porque ahora lo de los resúmenes si nos ayudaba y todo lo demás, pero más los resúmenes, yo a veces hacía uno y estaba bien grande y ya luego le iba quitando cosas hasta dejarlo del tamaño que el profe nos dijo; lo que me costaba trabajo era a veces tomar notas durante la clase porque no era todo tan ordenado como cuando expone el profe o los compañeros; yo aprendí más yo creo, pero lo aprendí distinto, ahora desde cuando yo leía comenzaba a aprender más. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

CONCLUSIONES

La complementariedad de formas de lectura relacionadas con lo que suele denominarse lectura crítica con formas de relación maestro-estudiantes caracterizadas por el diálogo y el reconocimiento de lo que los estudiantes han comprendido al analizar con detalle el texto, así como de otros conocimientos de los que disponen a través de su experiencia personal o de formación profesional, son puntos clave para construir posibilidades que permitan transitar del aprendizaje receptivo y pasivo

centrado en las capacidades individuales para repetir textualmente lo dicho por un autor, a prácticas de lectura que permitan a los estudiantes un encuentro con el tema, a partir de lo que cada uno analiza, entiende, le da significado con base en lo que sabe, conoce o cree.

Abandonar el esquema transmisión recepción tanto en la relación didáctica como en la lectura abre posibilidades para que los alumnos comprendan cómo en el aprendizaje, en la lectura y en la realidad se intersecta una diversidad de visiones, formas de entendimiento que ayudan a ampliar la visión y la comprensión individual sobre los objetos de aprendizaje.

Participar en prácticas de lectura caracterizadas por el análisis, la comparación, la comprensión de quién escribe y en qué contexto lo escribe, abre posibilidades de encuentro del estudiante no sólo con información que debe aprender, sino con un texto escrito por alguien con un sentido, una intencionalidad y una forma que él como lector puede analizar y poner en cuestionamiento a partir de sus propias valoraciones, argumentos, conocimientos, recursos.

La intersección de la lectura crítica con relaciones maestro alumno que intentan romper con la verticalidad en la relación educativa escolar, asociadas con la pedagogía crítica ayudan a constituir espacios de interacción grupal orientados hacia la reflexión, la problematización de una realidad social que reduce las posibilidades de acción y de toma de decisiones para transformarla.

Trascender las prácticas de lectura de formas asociadas con el cumplimiento de tareas que serán objeto de calificación a formas de lectura que contribuyan de manera más amplia con la formación del estudiante permite a los estudiantes el libre manejo de ideas en forma oral o escrita para contribuir al conocimiento que se genera al interior de las clases.

Mediante la acción reflexiva de los estudiantes sobre las limitaciones de las prácticas de lectura que cotidianamente realizan, así como la participación colectiva para ensayar nuevos caminos para encontrarse con los textos escritos de tipo disciplinario contribuyen a la formación del pensamiento crítico.

El desplazamiento de una lectura basada en un modelo de enseñanza-aprendizaje transmisión recepción a una lectura crítica, implica también cambios en la escritura, en la que los estudiantes representarán sus propias representaciones y valoraciones acerca de lo leído.

REFERENCIAS

Barabtarlo, A. (2013) Modelos Educativos y Formación de Docentes para las Ciencias Sociales. *Acta sociológica*, UNAM, México D.F.,8, 31-45.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara: Barcelona

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año 25, nº 2, 2004, Argentina: Universidad Nacional de la Plata consultada en

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. en Repositorio upf.edu consultado en 7275-Texto del artículo-15205-1-10-20170217.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. México: siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: siglo veintiuno editores.

Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2006). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana De Educación*, (17).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>

Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao. Tercera edición

High school English teachers' perceptions of out-of-class teamwork

Jesús Humberto Villegas-López
Master's Degree in Humanities Candidate
Universidad de Sonora
Quintana Roo 128 C, San Benito
Hermosillo, 83190, Sonora, México
leijesusvillegas79@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5958-7745>

Elizabeth Ruiz-Esparza
Full-Time Professor and Research Group Coordinator
Universidad de Sonora
Cerrada San Fernando 7, Capistrano Residencial
Hermosillo, 83249, Sonora, México
elizabeth.ruiz@unison.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5254-6919>

Recepción: 28 de noviembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

Abstract

This paper presents a study that aimed to find out how teachers of English perceive teamwork outside the classroom in the context of upper secondary education in Mexico. The study focused on the way teachers are implementing or encouraging this collaborative work and the results that are obtained with teamwork. The research design was structured within a mixed mode methodology. For the quantitative face, a Likert-type survey designed by Ruiz Esparza, Medrano, and Zepeda (2016) was implemented while the qualitative phase comprised two focus groups. The questions for these focus groups were designed according to the data obtained in the quantitative phase. Results evidence the need for teachers to have clear guidelines on follow up strategies after they assign collaborative tasks outside the classroom and on the need to train students for teamwork to be effective for learning. The relevance of this study lies in the fact that it provides insights into the teachers' perceptions and implementation of teamwork outside the classroom as well as, the results that are obtained by these teachers. The study hopes to serve as reference for other disciplines and further research on the topic of out-of-class teamwork at regional or national levels and to contribute information and data to international studies by providing a new context, that of Mexico and upper secondary education.

Keywords: teachers of English perceptions, out of class teamwork, high school education

Percepciones de profesores de inglés de enseñanza media superior acerca del trabajo en equipo fuera del salón de clase

Resumen

Este trabajo presenta un estudio que se dirigió a conocer cómo perciben los profesores el trabajo en equipo fuera del aula en el contexto de educación media superior. Se enfocó en la manera en que los profesores están implementándolo o fomentando este trabajo colaborativo y en los resultados que se obtuvieron con el trabajo en equipo. Este estudio se estructuró dentro de una metodología mixta. Para la fase cuantitativa, se implementó una encuesta tipo Likert diseñada por Ruiz Esparza, Medrano y Zepeda (2016) mientras que la fase cualitativa consistió dos grupos focales. Las preguntas para estos grupos focales se diseñaron de acuerdo con los datos obtenidos en la etapa cuantitativa. Los resultados evidencian la necesidad para los profesores de tener guías claras en las estrategias a seguir después de asignar trabajos colaborativos fuera del salón de clase y en la necesidad de capacitar a los alumnos para que el trabajo en equipo sea efectivo para el aprendizaje. La relevancia de este estudio reside en que aporta conocimientos de la percepción del trabajo en equipo fuera del aula como también, los resultados que son obtenidos por el docente. Los resultados del estudio sirven como referencia para realizar más investigaciones de este tema en niveles regionales o nacionales y aportar información y datos a estudios de corte internacional proporcionando un nuevo contexto, de México y de educación media superior.

Palabras clave: percepción de profesores de inglés, trabajo en equipo fuera de clase, enseñanza media superior

Introduction

Currently in education, constructivist approaches, and particularly socio-constructivism, establish that students learn better when working together. When interacting in a team, there is an exchange of information, opinions, corrections, and feedback among members. According to Rojas-Drummont and Mercer (2003) and Webb (2009), this promotes learning since students take ownership of the content. The authors add that this appropriation is reflected in the project or work to be presented and this whole process leads to a satisfactory evaluation. In addition, Johnson and Johnson (1993) describe cooperative work as the use of strategies to promote the development of mixed

skills in which learning, personal growth and social development happen. Finally, Glinz (2005) shares that teamwork encourages members to learn together to solve the problems presented, thus fostering communication, trust and leadership.

Although the benefits of teamwork explained in these studies are not new, literature shows that the implementation of teamwork still presents several problems. Alfares (2017) claims problems in motivation in mixed ability groups while Wilson, Brickman and Brame (2018) state that students work individually and just add their pieces to the work. Moreover, Aguilar and Martínez (2014) show that teamwork continues to be difficult in the classroom. As the classroom is a teacher-controlled environment, problems in uncontrolled environments can be more serious for the teacher to manage as in the case of out-of-class teamwork. Therefore, it is crucial to research this type of work, particularly in Mexico, which has a long-standing history of traditional teaching. Therefore, this study explored Mexican upper secondary teachers' perceptions, implementation and results being obtained with out-of-class teamwork. Another purpose of this study was to integrate data, but now from high school education, to the research project about the perception of university teachers about teamwork outside the classroom which is being carried out by several researchers from Mexican universities members of the National Network of Research Groups in Foreign Languages.

Literature Review

Fundamentals of Cooperative Learning

Alarcon, Sepulveda and Madrid (2018) say that cooperative learning makes the teaching-learning process more participatory and dynamic through a set of teaching methods, techniques and strategies. Barrera (2014) views cooperative learning as "a systematic way of organizing the performance of tasks in small groups"(p.36). The author adds that in cooperative learning one learns through help and interactions among students while Sanchez (2015) explains cooperative learning as follows:

As a process of acquiring knowledge and skills, through the active and sustained help of another or other peers of similar status, where learning tasks are usually executed in a teamwork context, in which the efforts of all participants are combined with the purpose of achieving a common goal, known and shared by all its members. (p. 111).

For the authors, learning as a group means working cooperatively in the search for information, sharing and discussing the information, analyzing, criticizing, and reworking it as a group. Therefore, in this section we saw about the basis of cooperative learning.

In the following section, we will continue with what refers to collaborative learning and work.

Fundamentals of Learning and Collaborative Work

Salmerón, Rodríguez-Fernández and Gutiérrez-Braojos (2010) explain the concepts of cooperative and collaborative learning. The authors start from the idea that we are trained in cooperation to generate and acquire a culture of collaboration. That is, according to the authors, cooperative learning precedes collaborative learning because the latter demands more autonomy and control over learning. The authors describe that cooperative learning is a teaching-learning system based on a controlled system, while in collaborative learning, the teacher and the student become learners to build knowledge together.

Teamwork Problems

Azorín (2018) explains the difficulties in applying cooperative learning. First, he states that there is a lack of training in this regard. This would be the confusion between cooperative learning with group work where it is not just placing students in groups and telling them to work together. Then, he adds that there is the idea that teaching is using only traditional methods, such as teacher-centered methods.

Fernández-Río (2017) states that in initial teacher training, implementing cooperative learning needs special skills. The author also mentions the refusal to change from a teacher-centered role to a student-centered one because it is viewed as losing control in class; because cooperating is talking, discussing and reflecting out loud which leads to the teacher not being able to control the class.

Ruiz Esparza, Medrano and Zepeda (2016) describe organization and training as problems in teamwork. The authors say that in organization it is complicated to integrate the problematic students into teams. They also explain that organizing the activity in teams requires more time. Regarding training, Ruiz Esparza et al. mention the incipient ability of the teacher to organize teamwork due to the fact that mostly the prefer student-led teams which may cause other problems related to friendships and the role students are used to play.

Therefore, studies show that problems in the organization and implementation of teamwork still exist. It is imperative to research this topic in Mexico and to raise awareness of its importance for effective learning to occur.

Methodology

This research work is based on the quantitative and qualitative paradigms because the research has a mixed-mode approach. In the first two approaches, empirical, methodical and meticulous processes are used in order to generate knowledge. As mentioned by Hernández-Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio (2014), both approaches are valuable in research because of their contributions, since on the one hand, quantitative research allows the generalization of results in a broad way, offers control in the phenomena investigated and the point of view resides in count and size. On the other hand, the authors affirm that qualitative research offers depth in the data, dissemination, interpretative richness, context, experiences and exclusive details.

In mixed research, Hernández-Sampieri, et al. (2014) explain that the purpose of mixed research is not to replace quantitative or qualitative research, but to take advantage of the strengths of both, to combine them and to be able to reduce potential errors. The authors state that mixed research is composed of ways of collecting, reviewing and merging qualitative and quantitative data in a study to answer the research questions.

Research Questions

Finally, the research questions that guided the present study were:

1. What perceptions do upper secondary school teachers of English have about teamwork?
2. How do teachers of English use teamwork?
3. How do teachers of English perceive teamwork outside the classroom?
4. What do teachers of English suggest for the best effectiveness of teamwork outside the classroom?

Participants

The present study was carried out in four campuses of upper secondary education. They are called subsystems because the main system is higher secondary education, which is subdivided into general or technical schooling systems. The participants were from these four centers, that is, 58 teachers from COBACH, 23 teachers from CBTIS, 12 teachers from CECYTES and 5 teachers from CETMAR, totaling 98 teachers of English.

Data Collection and Instruments

Data was collected in two phases. The first phase consisted of the quantitative data gathered by the application of the survey designed by Ruiz Esparza, Medrano, and Zepeda (2016) to the 98 high school teachers of English. The results from the first phase informed the design of the questions for the second phase or qualitative part of the study which consisted of the implementation of focus group interviews.

For the first phase, an appointment was made with the principals of each school to obtain authorization to enter the schools and apply the survey to the teachers of English who were interested in participating. The surveyed sample corresponded to a total of 98 teachers. Then the information from the surveys was entered in the statistical program SPSS, version 24. Afterwards, reliability was determined, which yielded a Cronbach's alpha index of .911 for consistency. According to Best and Khan (1998), this index means that the reliability of the data was high. The descriptive analyses of the mean and standard deviation were performed to determine the trend of the results of the first phase of this study.

After analyzing the information from the teachers' surveys, for the second phase of the research, the questions for the focus group interview were designed to compare and expand the information obtained in the first phase. These were the following:

- 1) What problems have you had in implementing out-of-class teamwork?
- 2) How much do the subject and type of course depend on the teacher's pedagogical initiative to assign out-of-class teamwork? Why?
- 3) In what ways do you make sure that all team members worked?
- 4) What other strategies might work to make sure that all team members worked?
- 5) When requiring follow-up from the teacher, in what ways do you do it?
- 6) What strategies have you implemented to promote collaboration, integration and interaction among team members?
- 7) Why is it perceived that students do not know how to work in teams?
- 8) What suggestions can you give for students to do effective teamwork?
- 9) What suggestions could you offer to other teachers in implementing teamwork to make it really work?

For the selection of participants, aspects such as academic degree, age range, professional experience and subjects taught were reviewed to include different perspectives and characteristics such as years of experience, age and subjects taught.

Results and Discussion

Quantitative Phase

The statistical data which ranged from 1 (total disagreement) to 6 (total agreement) suggests that teachers perceive that teamwork promotes collaboration, interaction and integration among students. Those results suggest that teachers perceive that there is dialogue and exchange of ideas for the elaboration and later presentation of the project or task since most of the means are close to 5, as can be seen in Table 1.

Table1

Analysis of Section A: Questions A1 -17: Teamwork

Teamwork outside the classroom	Campus 1		Campus 2		Campus 3		Campus 4	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
1. Promotes collaboration	4.98	0.982	4.65	1.112	4.92	0.996	4.80	1.304
2. Promotes student integration.	4.98	1.017	4.87	1.058	5.50	0.674	5.00	1.414
3. Promotes interaction	5.19	0.888	4.70	1.222	5.33	0.778	4.60	1.673
4. Prepares for professional life	4.84	1.056	4.96	0.976	5.08	0.669	3.80	1.095
6. Develops social skills	5.24	0.904	5.26	0.915	5.08	0.515	3.60	0.894
7. Develops cognitive skills (e.g., critical thinking, problem solving, strategies).	4.71	1.108	4.87	1.014	5.17	0.577	4.00	1.414

Aguilar and Martínez, 2014; Ángel Uribe and Cano Vásquez, 2011; Glinz, 2005; Laal and Ghodsi, 2012; and Zarate and Moiraghi de Perez, 2004, highlight that the basis of working in teams is in sharing points of view, explanations and interaction, which results in the acquisition of new knowledge. The authors also highlight that working together develops social skills and improves the quality of learning.

Although teachers are also aware of the benefits of teamwork in Tables 1 and 2, in item 18 in Table 2, the lower means suggests a neutrality between individual and teamwork. Teachers believe that students in teams do not necessary carry out a better work as it should in agreement with the previous authors. On the other hand, item 20

shows higher means for the belief that the work carried out in teams puts theory into practice while item 21 evidences the awareness of the impact of the grade for individual members of the group.

Table 2

Analysis of Section B: Questions B18-21: The Task

The Task	Campus 1		Campus 2		Campus 3		Campus 4	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
18. It is of better quality than the individual	3.93	1.137	4.52	1.31	4.33	1.073	3.8	1.304
19. Exploits the potential of each team member.	4.48	0.922	4.7	1.105	4.92	1.084	4	2
20. Reflects the application of theory in practice.	4.67	0.825	4.78	1.126	5	0.739	4	1.871
21. Impacts the individual qualification	5	0.879	4.7	1.146	4.75	1.357	4	2.345

Although teachers believe in the benefits of teamwork such as promoting collaboration, interaction, integration and the development of social and cognitive skills, items in Table 3 contradict these perceptions. The analysis showed that teachers are aware that not all members participate or work and when developing a teamwork project or task, teachers think that the members of the team divide the work into parts and then put it together. This suggests that there are no opinions or dialogue among the members themselves during the process and for the improvement of the project. Therefore, group members just learn their part and partial learning happens, as observed in Table 3.

Table 3

Analysis of Section D: Questions D25-33: The Students

The Students	Campus 1		Campus 2		Campus 3		Campus 4	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
25. The hardest workers are the ones who learn the most.	4.83	1.115	5.17	0.887	4.83	1.115	4.00	1.581

26. They know how to work in a team	4.33	1.073	3.48	1.163	4.33	1.073	3.60	0.548
27. They have socio-cognitive skills (e.g., discussing and adding ideas, experiences and knowledge, arguing, etc.).	4.67	0.985	3.65	1.434	4.67	0.985	4.00	0.707
28. They work better as a team than individually.	4.67	1.231	4.22	1.085	4.67	1.231	3.60	1.140
29. They are able to work in teams	4.25	1.215	3.48	1.377	4.25	1.215	3.40	1.140
30. Even in teams, some work individually	5.17	0.937	4.57	0.992	5.17	0.937	4.20	1.483
31. They divide up what needs to be done and then put it together.	5.08	0.515	4.43	1.376	5.08	0.515	4.40	1.517
32. They regroup within the group.	4.75	0.754	4.13	1.546	4.75	0.754	4.00	1.414
33. Tend to report that everyone worked the same even if it is not true.	5.33	0.888	4.91	1.203	5.33	0.888	4.20	2.049

According to Muñiz (2011) the essential elements of teamwork are: responsibility, communication and self-evaluation. Teachers believe that students are prepared to work in teams but they come with little knowledge of how to work in teams; therefore, socio-cognitive skills are not fully developed. That is to say, there are no meetings among the members where each one exposes his or her point of view, where there are suggestions, arguments or exchange of ideas. This is related to what Aguilar and Martínez (2014) stated "where students must develop interaction skills, know what it means to work in a team for a common goal and the ability to collaborate with others" (p.49). Also, it is

evident that in the absence of teacher intervention there is regrouping within the team or lack of collaboration among them, resulting in individual work, which would represent the grade for all team members even if they have not worked, which would lead to delays or lower quality work. This issue suggests the need for teacher training in the implementation of teamwork. Moreover, there is a great need to train students in what working together as a team implies.

Finally, Table 4 shows the answers for the use of teamwork. This issue will be relevant in the results of the qualitative phase.

Table 4

Analysis of Section C: Questions C22-24: Use of Teamwork Outside the Classroom

Frequency	Campus 1		Campus 2		Campus 3		Campus 4	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
22. Depends on the topic	4.97	1.169	4.91	1.203	4.92	1.379	4.6	2.074
23. Depends on the subject	4.69	1.217	4.78	1.126	4.75	1.288	4.6	2.074
24. Depends on the organization of the program content	4.91	0.996	5.22	1.043	5.17	1.03	4.6	1.673

Qualitative Phase

The discussion in this section is based on teacher follow-up, strategies to foster collaboration, interaction and integration. It also explains how to apply teamwork, why students do not know how to work in teams and the suggestions given by teachers.

Regarding teacher follow-up, the teachers expressed that this is done with weekly reports or progress in case the project is to be carried out in several sessions. Along with this, in the presentations of the assigned topic questions can be asked to the presenters. The reason why there is no teacher initiative to assign teamwork, teachers state that it is a requirement of the curriculum. Campus 1, Teacher 2 says: “I think one of the main reasons is to do something that is already in place. First we look at what the curricula are and what it suggests to us.”

In addition, they comment that it is part of the educational reform which promotes training by competencies, and this includes working in teams. This would indicate that

the use of this dynamic depends mainly on the subject, the topic, and the curriculum and not on the initiative or modification of the teacher.

Regarding the teachers' perception that students do not know how to work in teams, the teachers say that teamwork is only dividing the work and putting it together at the end. They also comment that it has not been given a correct application from basic levels such as elementary school. Then, the teachers express that the students see this way of working as a filler, while the students themselves comment to the teachers that their classmates do not attend the meetings or that there is no responsibility in the tasks. According to what Teacher 6 from Campus 1 said: "They think that working as a team means dividing the work, each one doing it and then putting it together to see what comes out. So I think that since elementary school they have not been focused on what teamwork is."

Regarding suggestions, teachers believe that teamwork should be used from the elementary level. Also, it should be applied at least once a week to adapt students to this way of working. Teachers suggest looking for topics that attract the students' attention and not for them to be topics of obligation. In relation with this, teacher 2 from campus 2 said: "A suggestion could be to the other teachers that once a week we do teamwork. In this way, breaking the pattern that we are not used to using, including myself, to work as a team. Then, once a week, the students will identify themselves with what teamwork is and how to carry it out."

Conclusions

After reviewing the theoretical aspects and fundamentals of teamwork, this modality is found to be valuable and at the same time little exploited and used. First, working in teams offers the possibility of helping each other with the various school tasks. There is an exchange of opinions among the members, which results in important feedback, and finally, each member increases his or her knowledge with the support of the others. This based on the studies of Aziz and Hossain, 2010; Glinz, 2005; Laal and Ghodsi, 2012 and Toremén and Karakus, 2007.

However, it is explained why it is little exploited and used since it starts from the little knowledge of knowing how to work in teams on the part of students. Teamwork is applied in a mechanical way, that is to say, a part of the work is distributed to each member, they carry it out, put it together and deliver the product. However, the benefits of teamwork are not achieved since there was no exchange of comments and opinions and each member only did his or her part of the work, it can be said that the project was developed

without paying attention and only to fulfill a project. There was also a lack of organization within the teams and the lack of commitment of some members, which is consistent with the views of authors such as Aguilar and Martinez, 2014; Beck and Malley, 2003.

The results of the study indicate that there are important aspects to highlight for the functioning of teamwork. First, there is the need to reinforce members' responsibility and honesty. This means, each member must research or perform the corresponding part of the task, discuss it with the others and decide together who would carry out the work. Then, communication should follow since it is important to exchange opinions, offer constructive criticism and feedback. In this way, everyone supports each other and clarifies doubts about the work or task to be delivered. Finally, there needs to be good organization. It is important to establish dates for sending work, meetings for modifications and the part of the work to be done that corresponds to each member. Although in the present study, teachers came up with some suggestions and ideas to implement an efficient teamwork, the need for training teachers and students in carrying it out but in a systematic way aroused.

More research on teamwork is needed, especially outside the classroom; there are studies in the exploration phase and the present research provides more data. This may help to contribute to possible guidelines or ways of conducting teamwork, especially outside the classroom, to work properly and contribute to its expansion in terms of implementation and achieving deep learning instead of a partial one.

References

- Aguilar, C., & Martinez, S. (2014). *El trabajo colaborativo como estrategia de socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alumnos de secundaria*.
- Alarcón Orozco, E., Sepúlveda Ruiz, P., & Madrid Vivar, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205–220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536516>
- Alfares, N. (2017). Benefits and Difficulties of Learning in Group Work in EFL Classes in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 247-256. DOI:10.5539/elt.v10n7p247
- Ángel Uribe, I. C., & Cano Vásquez, L. M. (2011). Experiencia De Un Trabajo Colaborativo Con Estudiantes Y Docentes De Diferentes Países Mediado Por Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación: Proyecto Colaborativo Interuniversitario, Capítulo Colombia. *Revista Q*, 6(11), 1–20.
- Aziz, Z., & Hossain, M. A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on student's achievement in secondary mathematics. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 9, pp. 53–62). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.115>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181–194.
- Barrera, C. (2014). *Propuesta de estrategia didáctica a partir del trabajo colaborativo para el diseño de un proyecto de investigación.pdf*
- Beck, M., & Malley, M. (2003). Trabajo colaborativo : Estrategia clave en la educación de hoy., 1–19. Retrieved from http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1998). *Research in education* (8th edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(32), 264–269.
- Glinz, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2), 10. Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, pp 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Muñiz, S. (2011). Aprendizaje Colaborativo, una pista de despegue hacia la autonomía.

- Barcelona: Universitat de Barcelona. Retrieved from <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/199.pdf>
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International journal of educational research*, 39(1-2), 99-111.
- Ruiz-Esparza, E., Medrano, A., & Zepeda, J. (2016). Exploring University Teacher Perceptions About Out-of-Class Teamwork. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 29-45.
- Sánchez Chacón, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- Salmerón, H., Rodríguez-Fernández, S., & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 17(34), 163-171. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-16>
- Töremen, F., & Karakuş, M. (2007). The Obstacles of Synergy in Schools: A Qualitative Study on Teamwork. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 639-645. Retrieved from <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=24374481&site=ehost-live&scope=site>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.
- Wilson, K. J., Brickman, P., & Brame, C. J. (2018). Group Work. *CBE life sciences education*, 17(1), fe1. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0258>
- Zárate, H., & Moiraghi de Pérez, L. (2004). El grupo en el aprendizaje : ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo . Retrieved from <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/1-Sociales/S-039.pdf>

Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas

Dr. Isaí Alí Guevara-Bazán

iguevara@uv.mx

Universidad Veracruzana, México

<https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>

Recepción: 02 de septiembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

RESUMEN

En la Universidad Veracruzana, los Centros de Idiomas preponderan la innovación educativa en la aplicación técnica y en nuevos procesos de enseñanza con el uso de las TIC para optimizar la educación, la calidad de vida, la sustentabilidad y el desarrollo integral del alumno. Este artículo presenta un reporte de investigación que determina si el uso de las TIC en el Centro de Idiomas Xalapa cubre con los estándares mínimos del uso de la tecnología para la enseñanza según los criterios propuestos por la UNESCO. Se realiza una investigación cuantitativa aplicada de tipo descriptivo de campo en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, Veracruz en el año 2021.

Los temas que se analizaron fueron tomados de los criterios de la UNESCO (UNESCO-IEU, 2010): Uso de las TIC para ampliar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje, para perfeccionar el currículo, mejorar la calidad de los logros educativos y promover reformas educativas, para fomentar la equidad y la educación inclusiva, para la adquisición de habilidades laborales y competencias prácticas y para la integración de las TIC a la educación en cooperación con el sector privado.

Se analizaron los ámbitos del uso de la tecnología en el salón de clase, fuera del salón de clases, para el aprendizaje, en la administración escolar y para la sustentabilidad. Los resultados muestran la necesidad de mejorar el uso de las TIC en el plano de los recursos humanos, la implementación tecnológica en los espacios educativos, la integración de las TIC en la organización y un mejor liderazgo. Existe valiosa integración de la tecnología en implementación individualizada de herramientas digitales para el aprendizaje y habilitación tecnológica de algunos docentes. Sin embargo, se presenta una brecha en el plano de la capacitación y adecuaciones tecnológicas para alcanzar los estándares sugeridos por la UNESCO.

Palabras claves: tecnología, aprendizaje, enseñanza de lenguas, TIC

Evaluation of the use of ICT in language teaching

ABSTRACT

At the University of Veracruz, and the Language Centers authorities preponderate educational innovation on technical applications and new teaching processes with the use of ICT to optimize education, quality of life, sustainability, and the comprehensive development of the students. This article presents a research report that determines if the use of ICT in the Language Center, in Xalapa, meets the minimum standards for the use of technology for teaching according to the criteria proposed by UNESCO. Applied quantitative descriptive research is carried out at the Language Center of the Universidad Veracruzana, in Xalapa, Veracruz in 2021.

The topics that were analyzed were taken from the UNESCO criteria (UNESCO-IEU, 2010): the use of ICT to expand teaching and learning opportunities, to improve the curriculum, improve the quality of educational achievements and promote educational reforms, promote equity and inclusive education, enhance the acquisition of work skills and practical skills and the integration of ICT in education in cooperation with the private sector.

The areas of technology used in the classroom, outside the classroom, for learning, for school administration, and sustainability were analyzed. The results showed the need to improve the use of ICT in terms of human resources, technological implementation in educational spaces, the integration of ICT in the organization, and better leadership. Valuable integration of ICT is done by some individuals who implement digital tools for learning and are in favor of improving technological skills. However, there is a gap in terms of training and technological adjustments to meet the standards suggested by UNESCO.

Keywords: technology, learning, teaching language, ICT

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización han avanzado y la internacionalización del quehacer académico ha sido ya una realidad. Al mismo tiempo, el acelerado avance de la tecnología ha impactado la actividad académica en todos los niveles educativos y en la formación de los estudiantes se ha necesitado la incorporación de conocimientos que les sirvan como instrumentos para enfrentar su indispensable formación profesional para toda la vida.

Así, pues, vemos cómo la práctica docente evoluciona y pasa de estar orientada al contenido hacia la búsqueda de la formación integral del alumno con un “aprendizaje a lo largo de la vida” (life-long learning)(Oropeza, *et al* 2017, p. 55).

Es decir, los alumnos son quienes también forma parte de la realidad docente y “la incorporación de las TIC en las prácticas docentes universitarias no puede prescindir de la tarea previa de formación de los alumnos en el uso de las TIC, sobre todo, claro, a medida que las herramientas que se les exigen van incrementando su complejidad”(García *et al.*, 2009, p. 207). Por este motivo, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha entrado a esta evolución y las TIC se han convertido en un elemento necesario para desarrollar la enseñanza y aprendizaje de lenguas en diferentes ambientes de aprendizaje.

En el nivel superior, las funciones de los Centros de Idiomas entran en una corriente tecnológica donde se prepondera la innovación educativa no solo en la aplicación estrictamente técnica, sino en nuevos procesos de enseñanza que agilicen la aplicación de las TIC para el mejoramiento de la calidad educativa, la calidad de vida, la sustentabilidad y el desarrollo integral del alumno.

La modernización de la docencia o de la práctica universitaria (con impacto en la investigación o innovación, tanto en la enseñanza como en la tecnología) contribuye al desarrollo de capacidades de crecimiento de las instituciones y forma parte, aunque de manera indirecta, contundentemente de los objetivos que propician el desarrollo de estas actividades que la Fondo Social Europeo motiva, independientemente del área de conocimiento de que se trate (Alonso & Samy, 2018, p. 102).

Es por ello por lo que se requiere usar adecuadamente las nuevas tecnologías, ya que, no solo se debe aventurar a realizar gastos de ésta, sino también aplicarlas armoniosamente para “[s]eleccionar la tecnología correcta y útil para la entrega de contenidos de aprendizaje”(Guevara, Rodríguez y Salazar, 2019, p. 105). El presente estudio analiza aspectos innovadores tecnológicos educativos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Además, recupera las interpretaciones estadísticas sobre las percepciones de los docentes y alumnos sobre el uso de la tecnología en el Centro de Idiomas Xalapa, así como integra un análisis descriptivo de las diferentes tecnologías ocupadas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Oropeza y otros, mencionan que

es básico no tener dificultades técnicas para poder apreciar las muchas cualidades y posibilidades que la tecnología brinda a la educación y, en particular, a la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas(Oropeza, et al, 2017, p. 66).

Con este estudio se procura indagar las necesidades específicas para el uso de la tecnología de los docentes, de los alumnos y crear una perspectiva analítica de las mejores herramientas tecnológicas que puedan implementarse en los centros de idiomas.

La tarea esencial de una didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, y singularmente los estudiantes, descubran y apliquen los recursos y procedimientos más adecuados para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, los objetivos y las competencias más valiosas mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante (Medina y Mata, 2009, p. 9).

Aunado a ello, es pertinente plantear propuestas para una mejor implementación de los procesos de innovación en el ámbito tecnológico educativo para promover, mejorar e implementar procesos de innovación en la enseñanza de lenguas en concordancia con la evolución tecnológica y las necesidades de los alumnos. Tenemos que tomar en cuenta que “La rápida evolución del Internet, propiciada por las necesidades de comunicación de los usuarios, ha generado nuevos modelos de producir y compartir información”(Guevara et al., 2019, p. 36). Se han desarrollado nuevas formas de interacción, manejo de la información, herramientas de contenido, de administración escolar y una gama de dispositivos móviles integrados a la educación. Ahmad y Farruck (2015) mencionan que los celulares “se ha introducido en la educación, y en particular para el aprendizaje de idiomas, lo que ha llevado al desarrollo del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles(p. 95). En conclusión, es necesario adaptarse al avance de las TIC en beneficio principalmente de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, la presente investigación pretende evaluar desde un marco fundamentado en la UNESCO y en los requerimientos mínimos para la innovación de la educación y las capacidades de los docentes de idiomas para el uso de las tecnologías en educación.

La presente es una investigación aplicada de tipo descriptivo de campo. Tiene un enfoque cuantitativo que se llevó a cabo en el Centro de Idiomas, Xalapa en la Universidad Veracruzana. Intervienen métodos de recolección, análisis e interpretación cuantitativos por medio de un instrumento con escala de Likert diseñado tomando en cuenta los criterios de la UNESCO para el uso de las TIC. Cuyas áreas primordiales son:

1. El uso de las TIC para ampliar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje
2. El uso de las TIC para perfeccionar el currículo, mejorar la calidad de los logros

educativos y promover reformas educativas

3. El uso de las TIC para fomentar la equidad y la educación inclusiva (orientado a los grupos marginados)
4. El uso de las TIC en la adquisición de habilidades laborales y competencias prácticas.
5. La integración de las TIC a la educación en cooperación con el sector privado.

El instrumento para la recolección de datos cuantitativos fue creado a partir de los temas planteados por parte de la UNESCO en su documento técnico No. 2 “MEDICIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN – MANUAL DEL USUARIO. A partir de sus lineamientos de atención, calidad y cobertura se diseñó un cuestionario que basa su medición en la escala de Likert y en el índice de frecuencia. Se realizó una estadística de los datos recaudados para llevar a cabo una interpretación de estos con el fin de especificar el conjunto de propiedades y características del fenómeno estudiado. A partir de las áreas fundamentales expresadas por el documento de la UNESCO, se formaron las categorías para la recuperación de los datos y se dividieron así:

Categorías

- a) *Infraestructura,*
- b) *Visión del uso de las TIC,*
- c) *Desarrollo personal de los usuarios en el uso de las TIC en la Educación,*
- d) *Apoyo de las TIC para aprendizaje para toda la vida, e) Políticas de compromiso con la innovación,*
- f) *Desarrollo del personal docente en las TIC,*
- g) *Integración de las TIC a las actividades académicas y de investigación,*
- h) *Uso de las TIC para su desempeño académico,*
- i) *Impacto en los procesos convencionales y no convencionales en la enseñanza y aprendizaje e*
- j) *Impacto en la calidad la gestión escolar y administrativa)*

Los resultados aportan información relevante que describe la necesidad del uso de cierta tecnología para el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas.

A partir de la recopilación de los datos y su implementación, se plantea un análisis y discusión de las opciones para la integración de equipos, software, espacios, actividades y

aplicaciones de la tecnología en contextos prácticos. La investigación no pretende ser la panacea para la optimización de los recursos tecnológicos, más bien una propuesta derivada de la recaudación de datos a partir de la aplicación de un instrumento al personal del centro de idiomas. Con ello, se pudo retomar las experiencias de los implicados en los Centros de Idiomas y crear un compendio valioso de situaciones y oportunidades donde la tecnología puede ser aprovechada adecuadamente.

Planteamiento del problema

Los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana tienen como función impartir clases y dentro de ellos también se aplica el aprendizaje de lenguas por medio de un Centro de Autoacceso (CAA). Es por ello por lo que la tecnología no solo se ocupa en el aula, sino también en la modalidad de autoaprendizaje. Saber cuál es la tecnología más pertinente tiene una complejidad alta. Esto se debe a que existe un sin número de ideas para la implementación tecnológica. A través de los años se han llevado a cabo por mucho tiempo aplicaciones de las TIC que han sido algunas veces costosas para la UV, pero con ello no quiere decir que todas hayan sido eficientes o prácticas. Ejemplos de compras de licencia de software, rentas de computadoras, integración de sistemas de información, compra de materiales y equipo que no se han adecuado a las necesidades de los docentes o los alumnos. Se han realizado intentos locales o incluso individuales para implementar las TIC. Sin embargo, para que la implementación sea exitosa, se debe realizar un análisis situacional y concreto del centro de trabajo, sus docentes y los alumnos que están implicados. Es por ello por lo que la problemática se centra en que las decisiones no se han tomado desde un conjunto ni a partir de un análisis, sino con base en perspectivas locales o individuales basadas la mayoría de las veces en propuestas subjetivas. Para crear una cultura de la planeación y análisis es recomendable retomar estándares internacionales. La UNESCO, por ejemplo, propone áreas que deben ser atendidas con respecto a las necesidades evaluadas por expertos y con estándares internacionales con el fin de mejorar la calidad, la atención y la innovación en la educación. Por lo anterior se fundamenta realizar una aplicación de un instrumento basado en los modelos propuestos por la UNESCO para el uso de las TIC. A partir de la aplicación del instrumento, la recolección y análisis de datos, se analizan los resultados obtenidos y se interpretan los mismos. Al final, se comprueba si es eficiente el uso de las TIC, se procede a la discusión del tema y las conclusiones.

Esta investigación es conveniente debido a que nos da una pauta a seguir para que la

aplicación tecnológica sea más pertinente con relación a las necesidades generales de la educación y la conveniencia que puede tener la aplicación de los procesos de enseñanza basadas en las TIC. Por citar un ejemplo, la proyección de imágenes o video en el aula se puede realizar con diferentes equipos (video proyector, pantalla plana, proyector de cuerpos opacos, etc.). Sin embargo, se debe analizar el tamaño del salón, el número de alumnos, la resolución del equipo, la practicidad de la conexión del equipo, la adaptación al equipo de los docentes, entre otros factores. En este sentido, la información triangulada de expertos y de docentes permitirá una elección adecuada del equipo en función del contexto real.

Por otra parte, la experiencia recaudada de diferentes docentes en su contexto real y cotidiano en el uso de las TIC devienen en ciertas propuestas para el uso de las TIC. Con ello los beneficiados son los propios alumnos, los docentes y las autoridades al tener alternativas para escoger tanto el equipo como el software para la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero. La institución será beneficiada al optimizar los rubros económicos mediante la utilización adecuada de los recursos y la sustentabilidad al momento de aplicar adecuadamente la tecnología. Además, el estudio nos permite concluir cuáles son los procesos para enfrentar la evolución en el ámbito del uso de las TIC que permite la integración de los académicos a una toma de decisiones más realista y con miras a una proyección concreta de las actividades académicas tanto en el aula como en el autoacceso. Por último, se plantea un panorama más amplio del uso de las TIC y la integración tecnológica a su práctica educativa.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo primordial de esta investigación es describir y definir la eficiencia del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en un Centro de Idiomas.

El segundo objetivo es analizar las percepciones de los docentes, y directivos sobre la integración de la innovación educativa para mejorar la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas.

Pregunta de investigación

Pregunta 1.- ¿Es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas Xalapa?

Hipótesis

Hipótesis nula H0: Sí es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza

aprendizaje en el Centro de Idiomas Xalapa.

Hipótesis alternativa: H1: No es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas Xalapa.

Tipo de estudio

El estudio tiene la pregunta de investigación relevante para el abordaje del tema sobre el uso de la tecnología en un Centro de Idiomas: ¿Es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas Xalapa? Dicha indagación se abordó desde la perspectiva cuantitativa y presentará un instrumento (cuestionario) prediseñado para indagar la efectividad con la cual se utiliza la tecnología en el Centro de Idiomas. El objetivo es comprobar la hipótesis de la investigación con el índice de frecuencia.

Instrumento para la recolección de datos

El instrumento se diseñó con base en los lineamientos establecidos por la UNESCO de acuerdo con las categorías mencionadas anteriormente. Se realizó una validez de este por parte de expertos. Se realizó la revisión del mismo y se dividieron las preguntas en categorías. Se aplicó el cuestionario al personal del Centro de Idiomas.

Selección de la muestra

La muestra es de 55 docentes y funcionarios implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La población total es de 93. Se aplicó la prueba del cálculo de la muestra con un nivel de confiabilidad de 95% con un margen de error de 8.5% y un nivel de confiabilidad de 97% con un margen de error de 9.4.

Calculating Sample for finite population

Sample Size:	55
Population Size:	93
ERROR FOR 95% Confidence Level	8.5% Margin of error
ERROR PARA 97% Confidence Level	9.4% Margin of error

Figura 1.- Muestra representativa. Cálculo de la muestra.

Como se puede ver en la figura 1, el resultado de la prueba evidencia que la muestra es consistente para un análisis estadístico no paramétrico. Podemos concluir que el tamaño de la muestra en relación con el universo total fue lo suficientemente significativa como para asegurar la confiabilidad de los datos recolectados con base los enunciados incluidos en el

cuestionario. Cada ítem proporciona una escala ordinal de 1 a 5 (escala Likert). Como se trataba de una escala ordinal, la prueba estadística fue no paramétrica. Los datos se analizaron mediante una prueba de frecuencia y los resultados se interpretaron de acuerdo con el parámetro de frecuencia 0-100 para revisar la puntuación de cada respuesta. Sin embargo, debemos enfatizar que en caso de estar cerca del valor ideal (75 puntos o más para considerar la percepción de los sujetos aceptada) se recurre a dos parámetros estadísticos principales para definir la tendencia: la moda (el número que se presenta con mayor frecuencia (Harpe, 2015, p. 843) Cabe agregar que las gráficas de tendencia también fueron interpretadas en función del índice de las respuestas, con el fin de observar la percepción de los sujetos y la preferencia de los sujetos a las respuestas.

La medición de los indicadores se recuperó por medio de la escala de Likert y posteriormente se interpretaron los resultados de acuerdo con las categorías siguientes: Infraestructura, b) Visión del uso de las TIC, c) Desarrollo personal de los usuarios en el uso de las TIC en la Educación, d) Apoyo de las TIC para aprendizaje para toda la vida, e) Políticas de compromiso con la innovación, f) Desarrollo del personal docente en las TIC, g) Integración de las TIC a las actividades académicas y de investigación, h) Uso de las TIC para su desempeño académico, i) Impacto en los procesos convencionales y no convencionales en la enseñanza y aprendizaje y j) Impacto en la calidad la gestión escolar y administrativa.

Los datos se analizaron y se recuperó el parámetro de índice de frecuencia para determinar si era o no aceptada la percepción de los individuos sobre el enunciado de cada ítem, tomando como base la percepción aceptada a partir del parámetro 75. Si se llegaba al número 71-74, se recurrió a la moda para determinar si era aceptado o no el ítem correspondiente.

Resultados de datos por ítem y por resumen del índice de frecuencia

Al realizar el análisis de los datos y su descripción de estos nos enfocamos no solo en el índice de frecuencia, sino también en la moda. Esto con el fin de obtener resultados integrales al momento de la interpretación de los resultados. Por una parte, se usaron gráficas de barras para los resultados con valores nominales. En las preguntas con variables cuantitativas discretas se recurrió a las gráficas de líneas para indicar la tendencia en las categorías indicadas para la escala de Likert y con el fin de explicar el comportamiento de resultados significativos sobre la orientación que presentan los sujetos en la formación de las TIC, uso de recursos digitales, equipo, grados académicos y demás.

RESULTADOS

Datos generales sobre los sujetos

Empezaremos con los datos generales sobre la muestra y sobre las generalidades en el uso de las TIC en la Enseñanza de idiomas de acuerdo con los criterios de la UNESCO.

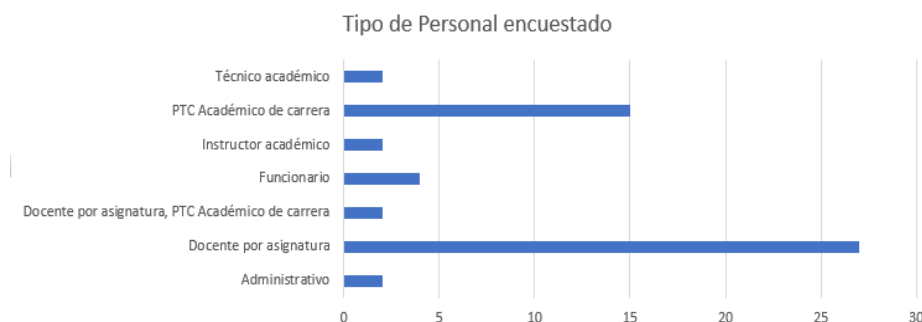


Figura 2.- Representación del tipo de personal de los encuestados.

En la figura 2 se puede ver que la mayoría de los encuestados fueron docentes, pero se incluyeron también a los funcionarios. Esto nos da una muestra representativa de todas las áreas que se ven involucradas en una institución. Posteriormente en la figura 3 se observa la distribución de los idiomas que enseñan los docentes en el Centro de Idiomas, tomando en cuenta que en algunos casos no aplica por ser funcionarios.

En la figura 3 se muestran los docentes que incluyen los idiomas que imparten. Como se puede observar, no solo son los del idioma inglés sino de otros idiomas que también son ofertados en este centro.

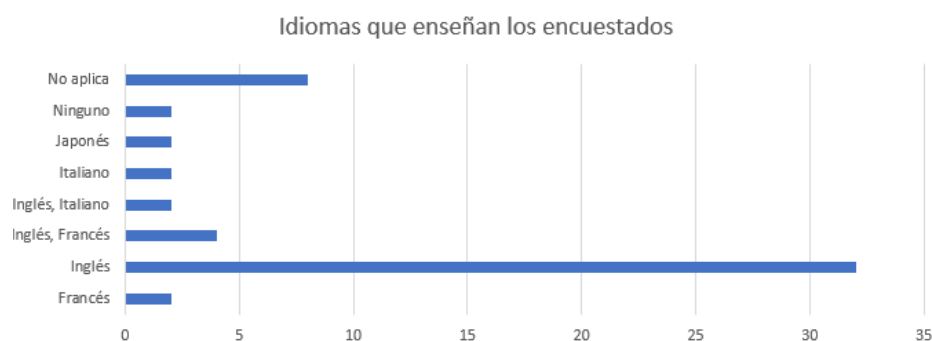


Figura 3.- Representación de los idiomas que se imparten.

Otro aspecto importante es la experiencia tanto en la docencia como en servicio a esta institución (Ver figura 4). Por ello se nota en la gráfica que un gran porcentaje ya tiene más de 10 años en servicio.

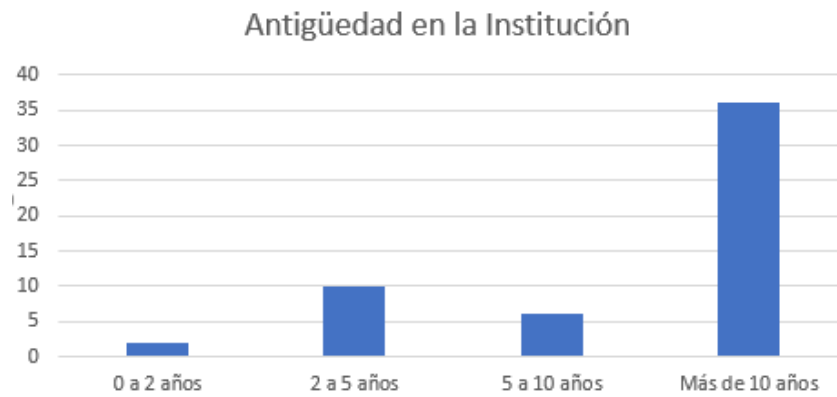


Figura 4.- Antigüedad de los encuestados en la docencia

Esto nos da la pauta para considerar que la muestra incluye personal experimentado en el trabajo académico y administrativo de este centro.

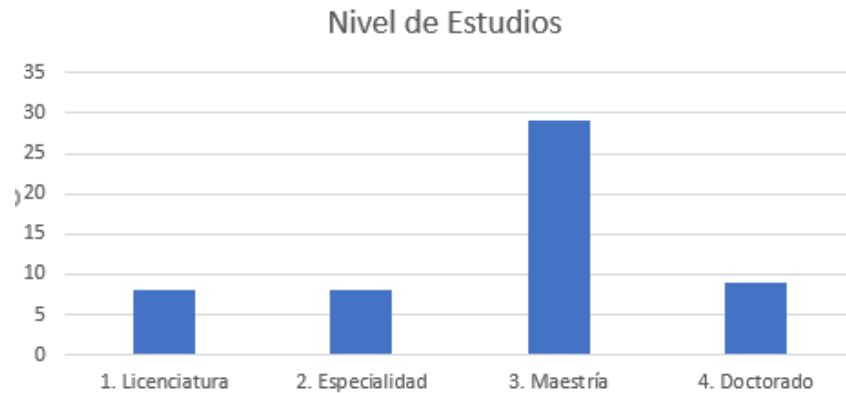


Figura 5.- Datos sobre el nivel de estudios de los sujetos

Lo primero que se analizó en función del uso de las TIC fue la formación académica (Ver figura 5). La cual refleja un nivel de maestría preponderante. Un porcentaje menor con licenciatura (15%) y los demás tienen posgrados, especialidades, maestrías y doctorados. Es decir, la formación profesional en cuanto a los grados académicos es aceptable.

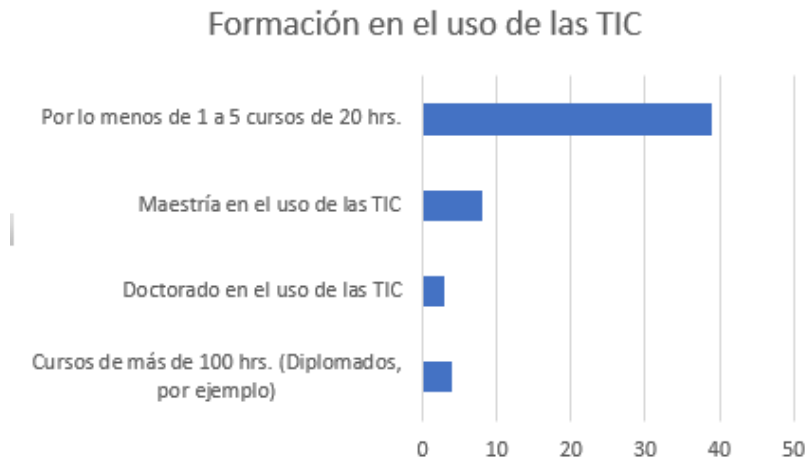


Figura 6.- Datos sobre la formación en el uso de las TIC aplicadas a la educación

Al ver la figura 6, podemos ver que la formación en el uso de las TIC predomina en cuanto a los cursos sencillos de 5 a 20 h. Sin embargo, se muestra poco porcentaje en cuanto a la formación de grados académicos enfocados en el uso de la tecnología educativa. Esto no es una mala impresión, pues el área disciplinar es la lingüística y por ende la formación de grados debería ser en estos rubros. Solo que se observa que los docentes necesitan orientación y capacitación en el uso de las TIC para situaciones específicas de su práctica diaria.

Para la indagación de este rubro de orientación tecnológica se les hicieron las siguientes preguntas en las categorías abajo descritas:

- a) Manejo del video proyector, de la computadora para presentaciones en PPT, Procesador de textos y PDF
- b) Manejo del inciso 1 y además uso de la computadora para presentaciones interactivas, manejo de material interactivo del libro, manejo del Internet para contextos educativos.
- c) Manejo de los 2 incisos anteriores y además uso de herramientas de autoría para producir exámenes, exámenes cortos, materiales de aprendizaje interactivo, alojamiento de ejercicios en la nube.
- d) Manejo de los 3 incisos anteriores y además (por lo menos 2) uso de contenidos de aprendizaje, cascarones de alojamiento de material, administración de contenidos e-learning, elaboración de cursos en línea, integración de contenidos en plataformas de aprendizaje.
- e) Manejo de todos los elementos anteriores.

Observemos la figura 7 para que podamos ver la incidencia en estos rubros:

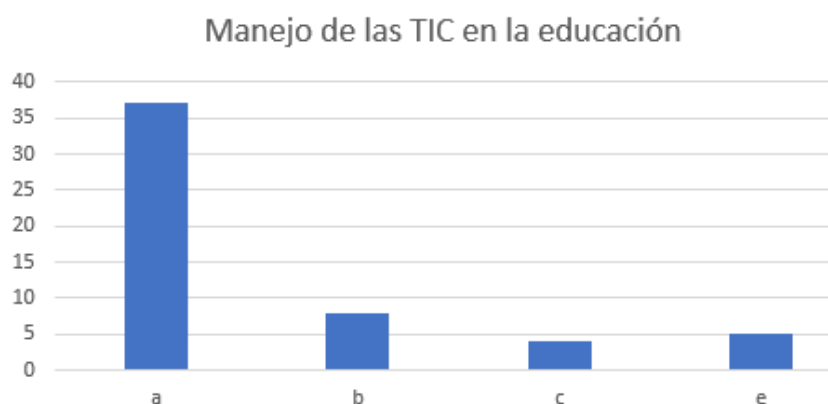


Figura 7.- Datos sobre la habilidad para el uso de la tecnología en la educación

Como se podrá notar en la figura 7, los docentes tienen un uso común de elementos tecnológicos prácticos para el salón de clase, pero se va reduciendo su experticia al momento de entrar a prácticas más desarrolladas para la implementación de aprendizaje basado en computadora y herramientas de autoría para el aprendizaje, el cual se reflejaría en los incisos c) y d). La incidencia en estos es muy baja.

Categorías definitorias para la comprobación de la hipótesis

Ahora vamos a ver los datos sobre la calidad estandarizada de acuerdo con los criterios de la UNESCO para el uso de las TIC en la educación. Primero veamos la infraestructura que tiene el Centro de Idiomas y si está adecuada para realizar aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza. A partir de esta sección se maneja la escala de Likert para medir la percepción de los sujetos sobre los aspectos que conforman el uso de las TIC en relación con los estándares internacionales solicitados por la UNESCO. Por ende, se recupera índice de frecuencia para indicar el grado de aceptación de los encuestados en relación con la percepción del uso de las TIC en los diferentes rubros.

Infraestructura

En la figura 8 se puede evidenciar como una gran parte de los encuestados estaba indicando su desacuerdo con la factibilidad para la implementación del uso de las TIC.

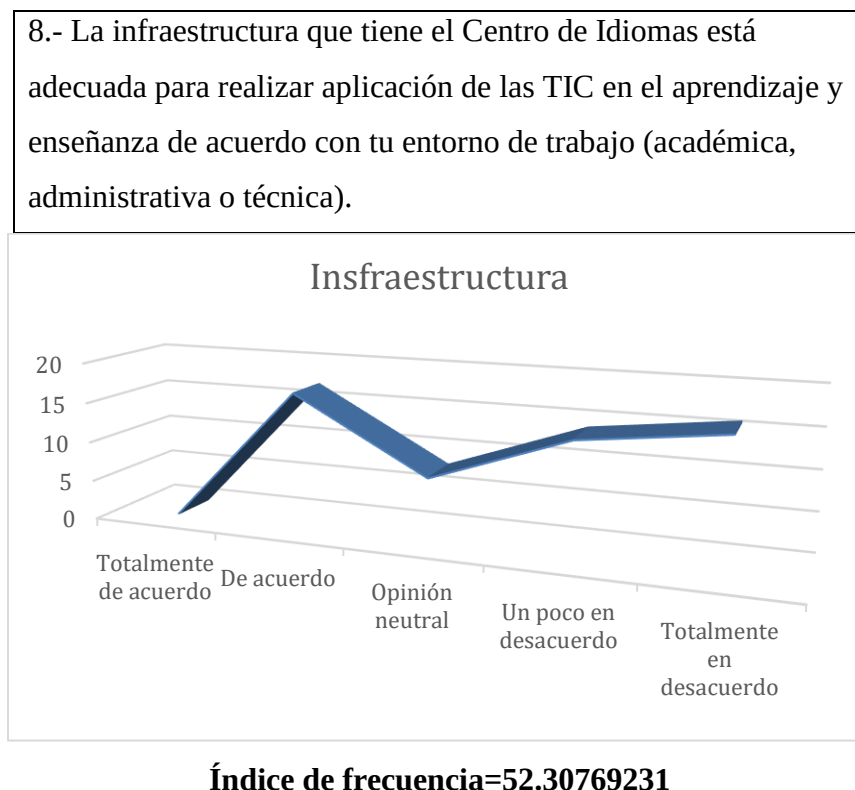
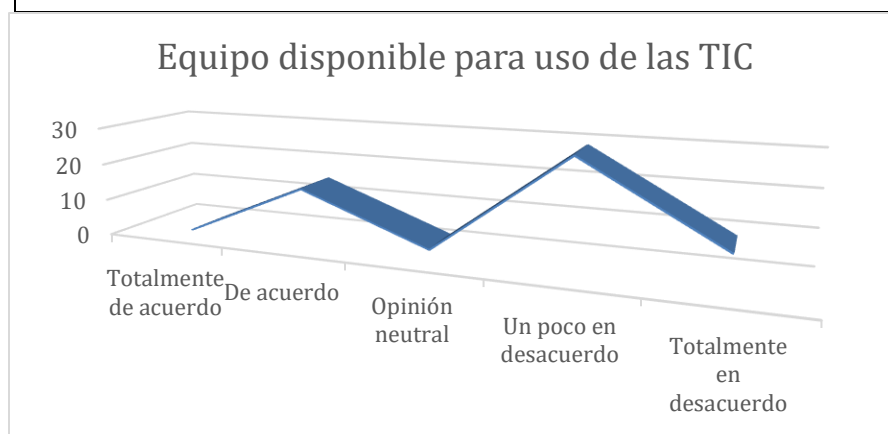


Figura 8.- infraestructura para el uso de las TIC en la Enseñanza de idiomas

Se puede observar que no están de acuerdo con la infraestructura. El índice de frecuencia (IF, para abreviar) es de 52.3. Otro aspecto que también refleja una desaprobación en las respuestas de los encuestados es el equipo utilizado (ver figura 9), ya que consideran que el equipo no es el adecuado para una buena implementación tecnológica educativa. Se concluye con esto que los equipos y accesorios usados en el centro de idiomas no están adecuados para realizar aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza.

9.- Los equipos y accesorios usados en el centro de idiomas están adecuados para realizar aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de acuerdo con tu entorno de trabajo (académico, administrativo o técnico).



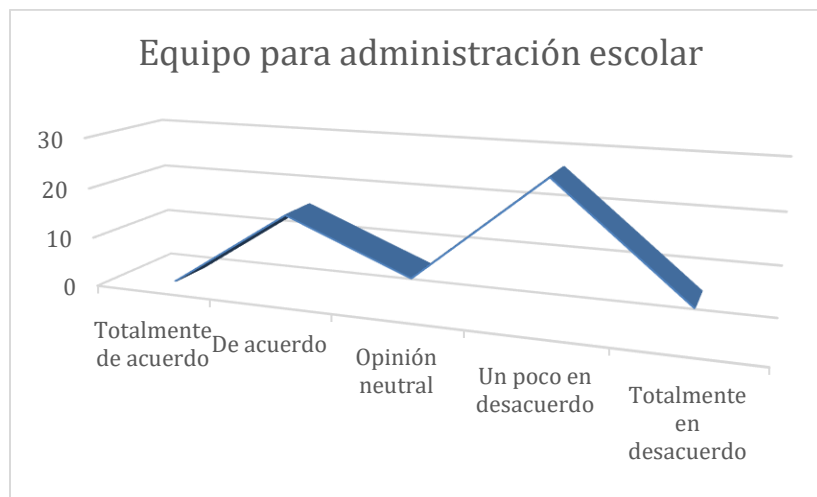
IF= 51.15384615

Figura 9.- Datos sobre el equipo usado en el centro de estudios para el uso de las TIC por los docentes.

Así también en la figura 10 se puede notar que los encuestados no están de acuerdo cómo se encuentra el equipo para el área técnica administrativa.

En conclusión, se muestra que los equipos y accesorios usados en el entorno de trabajo no están adecuados para realizar aplicación de las TIC su labor labor técnica, administrativa o académica.

10.- Los equipos y accesorios usados en tu entorno de trabajo están adecuados para realizar aplicación de las TIC en tu labor técnica, administrativa o académica.



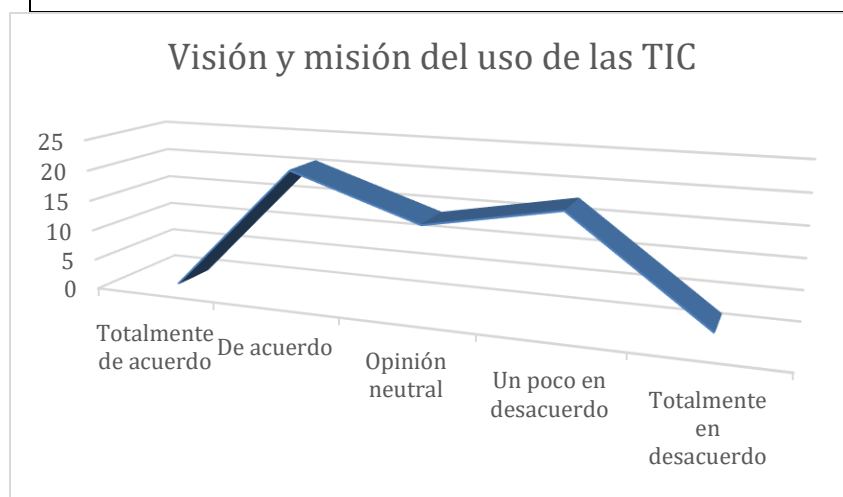
IF= 54.61538462

Figura 10.- Datos sobre el equipo usado en el centro de estudios para el uso de las TIC por los administrativos y técnicos académicos.

Visión del uso de las TIC para la educación

Otro aspecto importante es la visión y misión del Centro de Idiomas y cómo está enfocada sobre la innovación tecnológica. Se quería indagar si se logra propiciar la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza.

11.- La visión y misión del Centro de Idiomas está enfocada en propiciar la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de acuerdo con tu labor técnica, administrativa o académica.



IF= 63.07692308

Figura 11.- Datos sobre la Visión DEL USO DE LAS TIC en la Enseñanza de idiomas.

Los encuestados mostraron un porcentaje mediano sobre este rubro. Sin embargo, no se tiene un porcentaje general de aceptación alto. El IF es muy bajo (63.3) y no llega ni siquiera al 70 y por ende se determina el desacuerdo de los sujetos con el enunciado mostrado en la figura 11.

Aunado a ello, se indagó si se propicia la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza por parte de tus autoridades para tu entorno de trabajo (académica, administrativa o técnica). La figura 12 muestra un bajo índice de aprobación sobre este rubro.

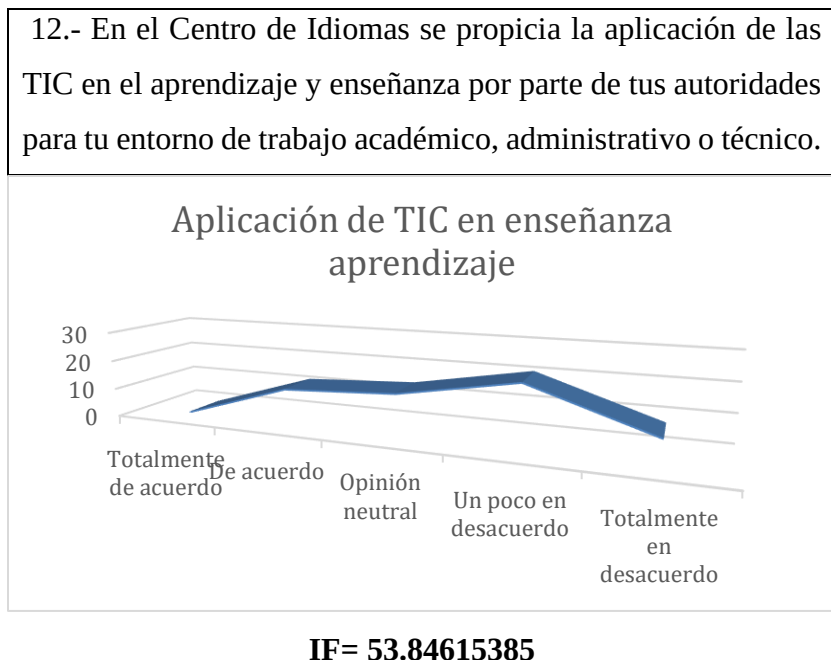
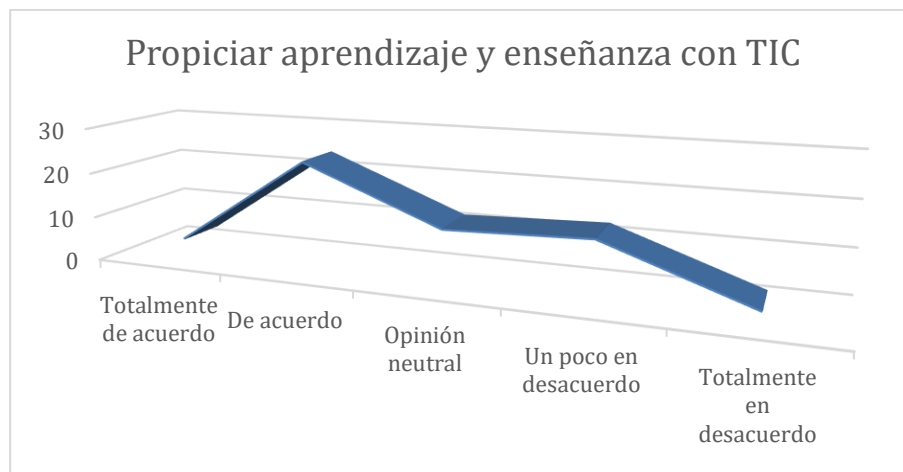


Figura 12.- Datos sobre la aplicación de las TIC en el aprendizaje y la Enseñanza de idiomas.

Sin embargo, en cuanto a los docentes del centro de Idiomas se observó que se propicia por lo regular la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza y se muestra un porcentaje de regular (ver figura 13), pero no bueno o excelente. El IF necesario para aceptar el acuerdo de los sujetos debe ser de 75 o por lo menos de 70. Sin embargo, considerando que la moda es de “De acuerdo”. Se puede considerar que hay una gran parte que acepta la enunciación, pero estadísticamente no es aceptada.

13.- En el centro de Idiomas se propicia la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza por tu parte y la de tus compañeros de trabajo en tu entorno de trabajo.

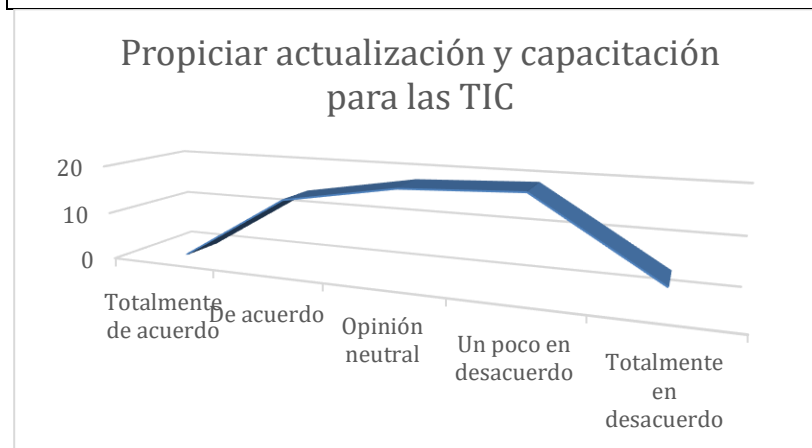


IF= 69.23076923

Figura 13.- Datos sobre la impresión si se propicia el USO DE LAS TIC en la Enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Es un dato un poco preocupante lo observado en la gráfica anterior considerando que la formación de los docentes en esta área es determinante para agilizar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. A colación, viene la siguiente indagatoria sobre las autoridades y su reacción ante este hecho. Según la gráfica 14 se muestra un promedio muy bajo de aceptación sobre las estrategias de las autoridades para propiciar la actualización en el uso de las TIC en el centro de Idiomas.

14.- En el centro de Idiomas las autoridades propician la actualización, capacitación, obtención de grado para mejorar la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza en tu entorno de trabajo.



IF=58.46153846

Figura 14.- Datos sobre el desarrollo PERSONAL DE LOS USUARIOS para el uso de las TIC en la Enseñanza de idiomas.

Desarrollo personal de los usuarios en el uso de las TIC en la Educación

Con estos datos, podemos revisar también el involucramiento de los docentes y su disposición a mejorar este rubro. La pregunta siguiente muestra si en el centro de Idiomas los docentes buscan la actualización, capacitación, obtención de grado para mejorar la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza (Ver figura 15). Se observó que un porcentaje alto considera que sí busca formas de actualizarse en este rubro. Estadísticamente es posible aceptar que están de acuerdo en ello (IF = **80.76923077**), la tendencia de la gráfica muestra que hay disposición de los docentes en su mayoría a buscar medios de actualización en el uso de las TIC en la educación.

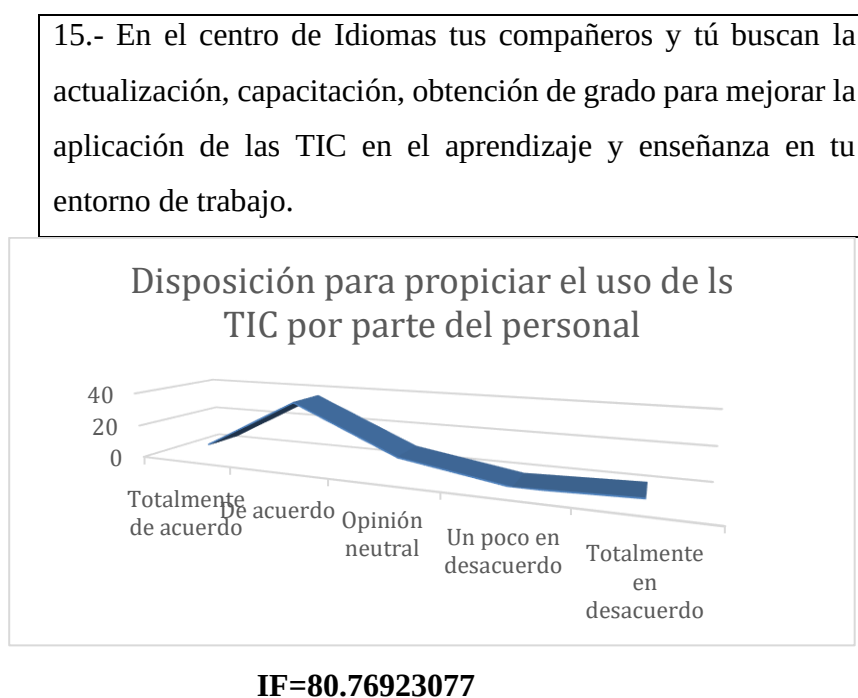


Figura 15.- Datos sobre la disposición del personal para propiciar el uso de las TIC en la Enseñanza de idiomas

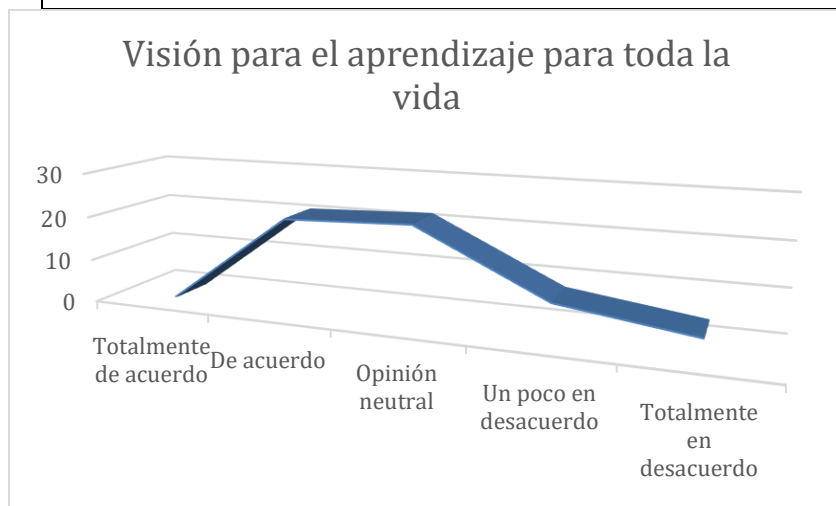
La figura 15 nos muestra claramente que los docentes tienen una excelente disposición por abarcar estas necesidades de capacitación. Sin embargo, la figura 14 evidencia que los docentes perciben que hay poca disposición de las autoridades para que los docentes se actualicen en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Apoyo de las TIC para aprendizaje para toda la vida

Por otro lado, se considera prudente recuperar la postura de las autoridades sobre este aprendizaje, ya que se incluye en el plan de desarrollo y se implementan estrategias para mejorar el aprendizaje para toda la vida por medio de diseños de materiales de aprendizaje,

modalidades de aprendizaje mixto, autónomo y virtual. La figura 16 nos da a conocer que las autoridades hacen un esfuerzo por promover e implementar estrategias con el uso de las TIC para el aprendizaje para toda la vida, sin embargo, se necesita hacer un mayor esfuerzo que permita que este rubro se aplique efectivamente ya que el IF (**65.38461538**) no llega a 75, el cual es el ideal para considerar que la declaración hecha a los encuestados fue aceptada por ellos.

16.- En el centro de Idiomas la visión y misión del centro de idiomas en alguno de sus apartados busca aplicar las TIC con el fin no solo de mejorar el aprendizaje y enseñanza en tu entorno de trabajo, sino propiciar el aprendizaje para toda la vida.

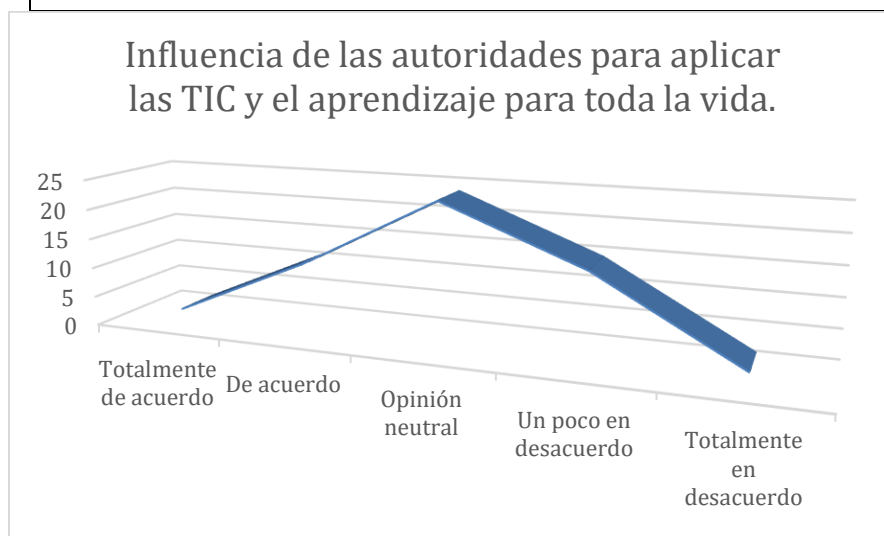


IF=65.38461538

Figura 16.- Datos sobre la postura de las autoridades del centro de idiomas para el aprendizaje para toda la vida.

En este sentido, es loable reconocer que las autoridades han trabajado en conjunto con los docentes para mejorar y propiciar ambientes de aprendizaje que busquen mejorar las prácticas educativas en función de crear alumnos más independientes y autónomos. La figura siguiente número 17 nos muestra que no llega a ser negativa la intención de las autoridades por aplicar las TIC para el aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, se insiste en mejorar estos procesos para llegar a la excelencia ya que el índice de frecuencia no llega a ser aceptado por los sujetos estadísticamente (**IF = 65.38**).

17.- En el centro de Idiomas tus autoridades buscan aplicar las TIC con el fin no solo de mejorar el aprendizaje y enseñanza en tu entorno de trabajo, sino propiciar el aprendizaje para toda la vida.

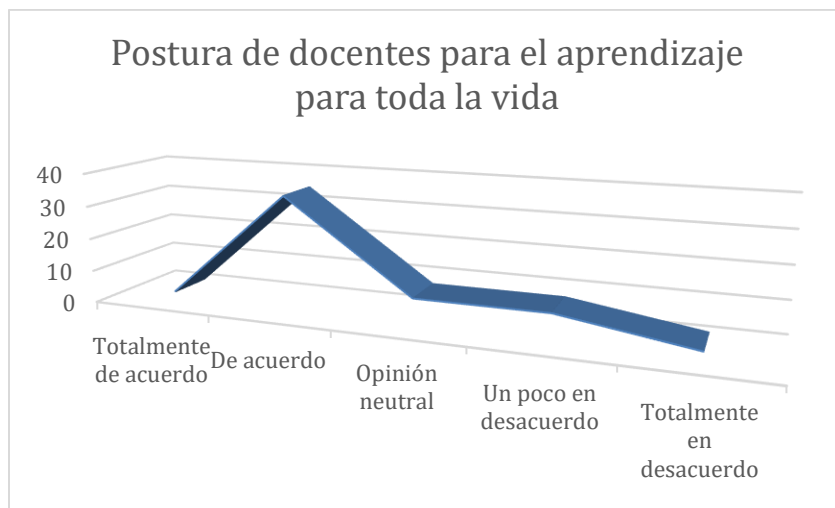


IF = 65.38461538

Figura 17.- Datos sobre la influencia de las autoridades para aplicar las TIC y propiciar el aprendizaje para toda la vida.

Como observamos anteriormente, en la figura 15 se puede advertir que los docentes presentan una postura positiva sobre el aprendizaje para toda la vida. Se puede decir que la disposición del cuerpo docente y funcionarios es positiva y solo se necesita la determinación para crear nuevos ambientes de aprendizaje y enseñanza basados en las TIC. Se nota que la actitud de los docentes es un potencial para explotar e incrementar la eficiencia con el liderazgo enfocado en los estándares internacionales. Esto también se refleja en la figura 18, la cual es completamente a favor y sin lugar a duda con tendencia positiva para el uso de las TIC para el aprendizaje para toda la vida (IF= 73.8).

18.- En el centro de Idiomas tus compañeros y tú buscan aplicar las TIC con el fin no solo de mejorar el aprendizaje y enseñanza en tu entorno de trabajo, sino propiciar el aprendizaje para toda la vida.



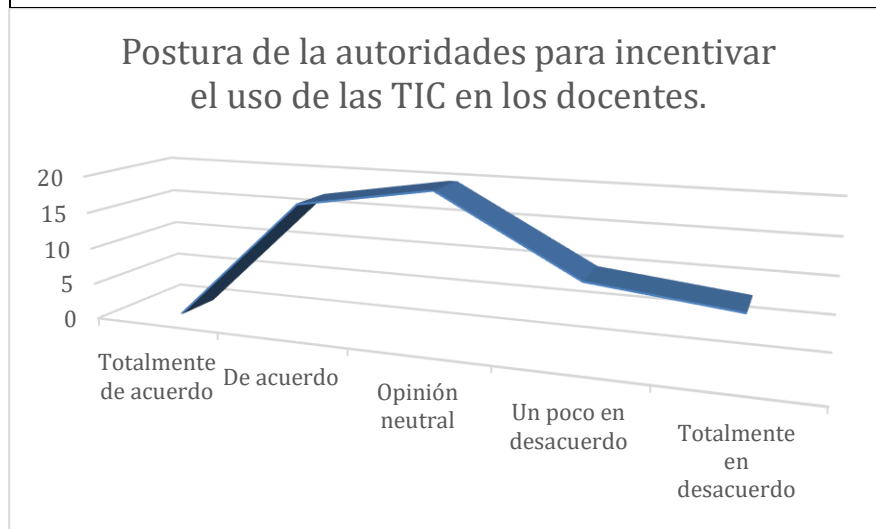
IF=73.84615385

Figura 18.- Datos sobre la postura de los docentes del centro de idiomas para el aprendizaje para toda la vida

Políticas de compromiso con la innovación

En este otro apartado se verá el compromiso institucional para estas prácticas. De acuerdo con la figura 19, el centro de Idiomas ha incorporado a sus sistemas educativos políticas e incentivos que promueven un entorno propicio a la integración de las TIC.

19.- El centro de Idiomas ha incorporado a sus sistemas educativos políticas e incentivos que promuevan un entorno propicio a la integración de las TIC.

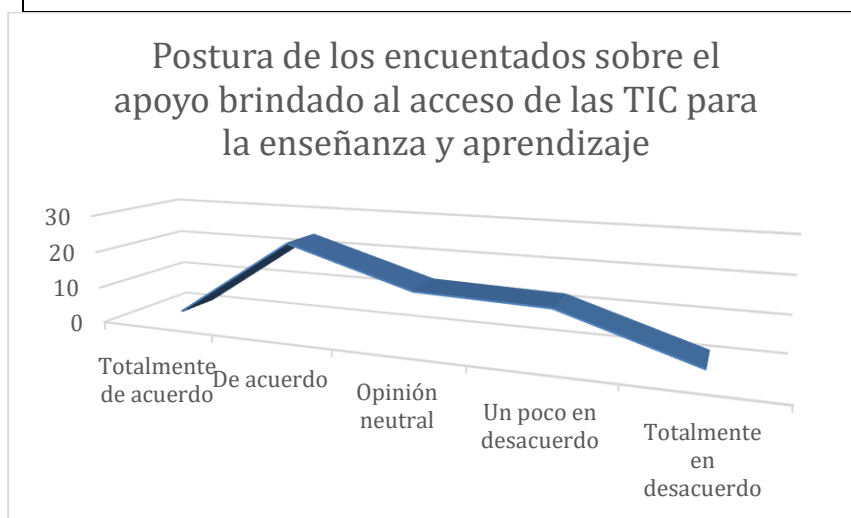


60

Figura 19.- Datos sobre la postura de las autoridades del centro de idiomas para incentivar el uso de las TIC en los docentes.

Sin embargo, aunque la política sea la que defina la línea a seguir, en la realidad existe una aprobación regular sobre el apoyo que tienen los docentes para la implementación de las TIC (Ver figura 20). Es decir, consideran que es aceptable la disposición del uso de las TIC para apoyo a la enseñanza y aprendizaje.

20.- En el Centro de Idiomas se tiene el acceso a las TIC como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.



67.69230769

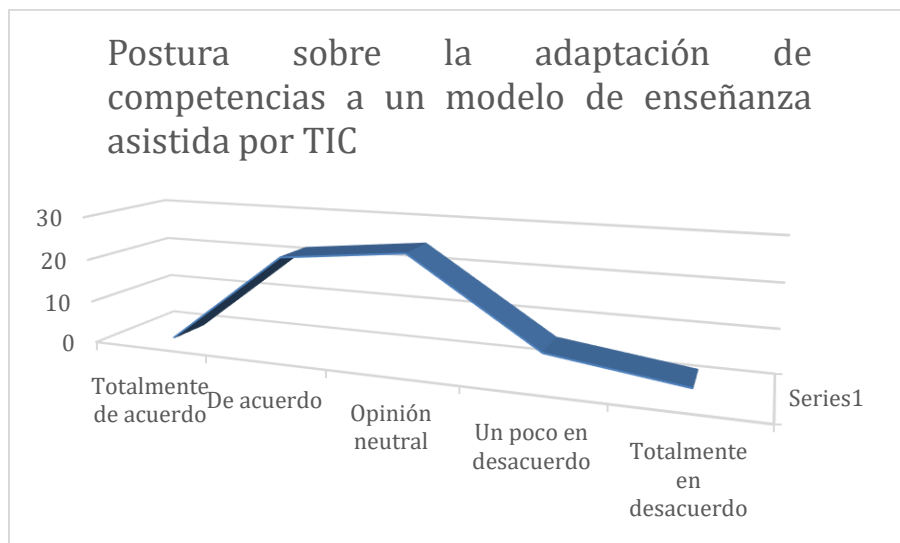
Figura 20.- Datos sobre la postura de las encuestados sobre apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje para el uso de las TIC.

Es por ello por lo que se debe considerar a los docentes, funcionarios y técnicos como la base para los cambios y la innovación, aun con todas las circunstancias adversas que puede haber.

Desarrollo del personal docente en las TIC

Según la gráfica 21 muestra que hay una proporción significativa del personal docente del Centro de Idiomas que ha adaptado sus competencias a un modelo de enseñanza asistida por TIC o imparte asignaturas relacionadas con las TIC.

21.- Hay una proporción significativa del personal docente del Centro de Idiomas que ha adaptado sus competencias a un modelo de enseñanza asistida por TIC o enseña asignaturas relacionadas con las TIC.



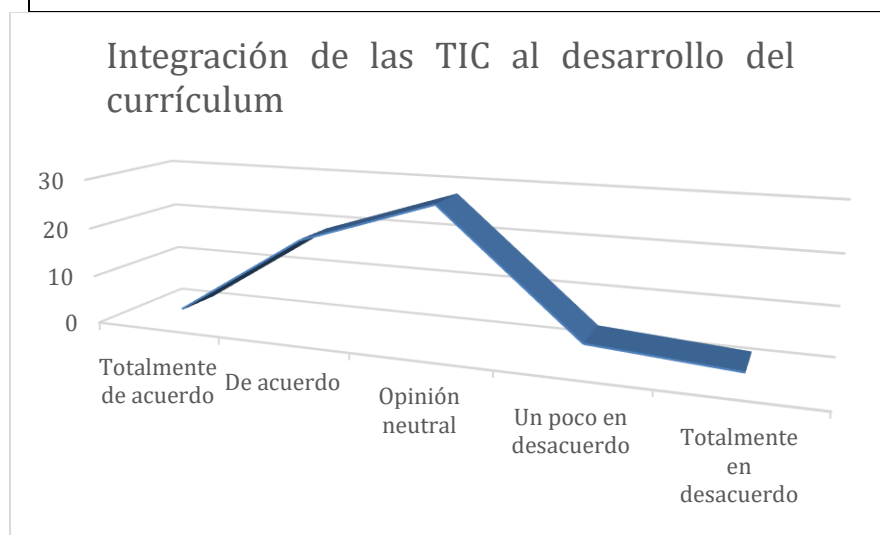
68.07692308

Figura 21.- Datos sobre la postura de los encuestados sobre la adaptación de sus competencias a un modelo de enseñanza asistida por TIC

Integración de las TIC a las actividades académicas y de investigación

También han buscado por parte de algunos docentes la adaptación de sus competencias mediante cursos y diplomados, así como posgrados enfocados en el uso de las TIC. (Ver figura 22). Sin embargo, no representa un porcentaje alto para afirmar que se integran nuevas competencias a su formación docente.

22.- Los docentes del centro de Idiomas incorporan cambios o integración de actividades con el uso de las TIC a sus currículos.



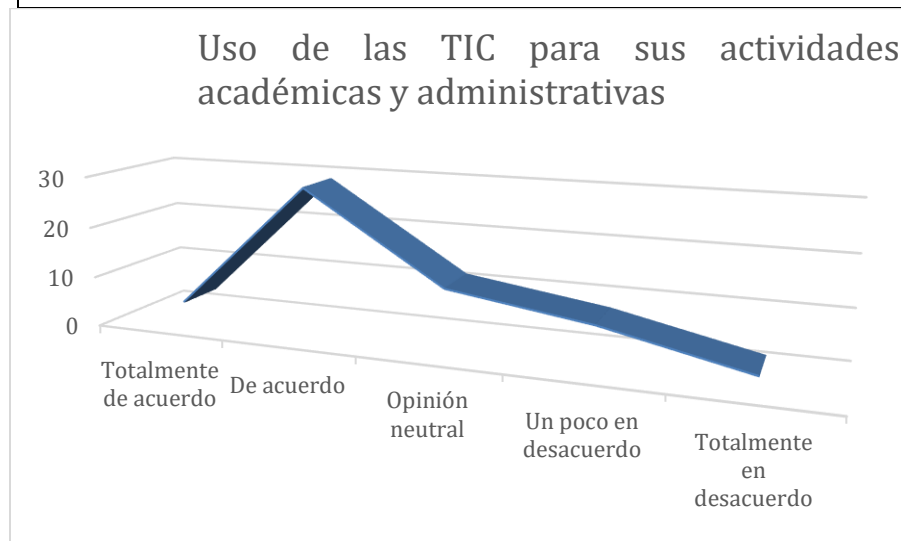
IF=69.23076923

Figura 22.- Datos sobre la los encuestados y la integración de las TIC a sus currículos.

Uso de las TIC para su desempeño académico

Se sabe que el uso de las nuevas tecnologías es una necesidad existente, y se muestra evidencia que los encuestados están de acuerdo con ello, tal como lo muestra la figura 23, por ejemplo, los docentes y los alumnos del centro de Idiomas usan cotidianamente las TIC para su desempeño académico, tales como el portal universitario, correo, plataforma EMINUS, cursos virtuales, recursos digitales. Además de ello, pueden usar otro recursos y aplicaciones que no sean los obligatorios de la institución.

5.- Los docentes y los alumnos del centro de Idiomas usan cotidianamente las TIC para su desempeño académico. Por ejemplo, portal universitario, correo, plataforma EMINUS, cursos virtuales, recursos digitales.

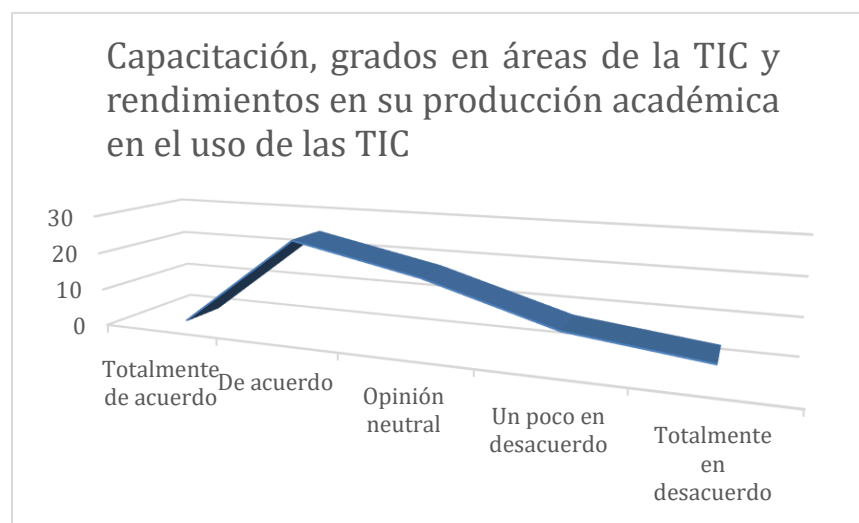


IF=73.07692308

Figura 23.- Datos sobre los encuestados y el uso de las TIC para sus actividades académicas y administrativas.

Es decir, los docentes pueden atreverse a innovar en el uso de otros elementos de aprendizaje basados en computadora. Para ello es palpable la necesidad de tomar cursos de capacitación que permitan esta habilitación de los docentes y que apoyen en la implementación de las TIC. Existe un rendimiento en su producción académica con respecto a estos rubros (Ver figura 24).

24.- Los docentes del centro de Idiomas han recibido curso, capacitación y han obtenido grados en áreas de las TIC y han producido rendimientos en su producción académica.



IF=66.92307692

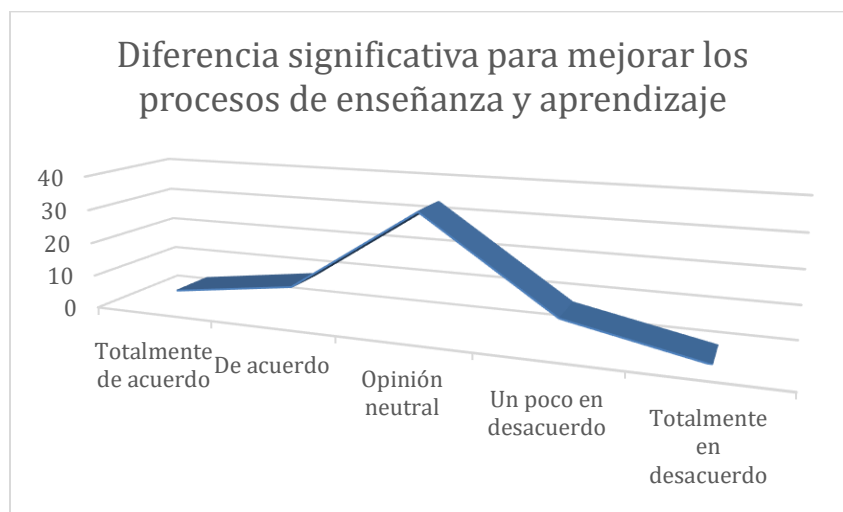
Figura 24.- Datos sobre los encuestados con referencia a la capacitación, grados en áreas de la TIC y rendimientos en su producción académica sobre el uso de las TIC

El objetivo primordial no solo es atender su práctica docente, sino también indagar sobre las problemáticas del entorno, investigar y plantear soluciones que deriven en una revisión de los autores expertos en esta área y aportar por medio de la generación de conocimientos y la divulgación científica mejoramientos en el desempeño profesional.

Impacto en los procesos convencionales y no convencionales en la enseñanza y aprendizaje

Por otra parte, a la vista de los encuestados no hay un resultado favorable que indique que los docentes por medio del uso de las TIC estén transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para mejorar los procesos convencionales de enseñanza y aprendizaje (Ver figura 25).

25.- Los docentes del Centro de Idiomas por medio del uso de las TIC están transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para mejorar los procesos convencionales de enseñanza y aprendizaje.

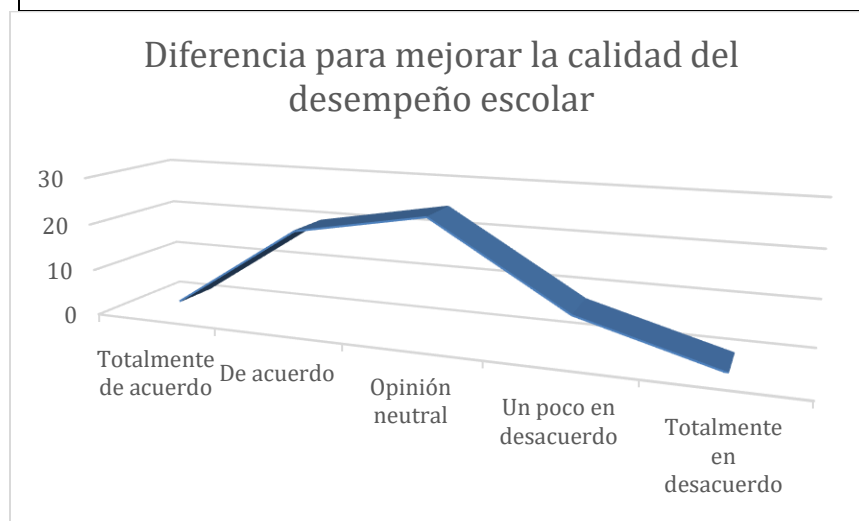


IF=66.92307692

Figura 25.- Datos sobre los encuestados para saber si están marcando una diferencia significativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los encuestados se mantuvieron inciertos también con respecto a la transformación del rendimiento de los sistemas educativos o la percepción sobre el avance para para mejorar la calidad del desempeño escolar (ver figura 26).

26.- Los docentes del Centro de Idiomas por medio del uso de las TIC están transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para mejorar la calidad del desempeño escolar.

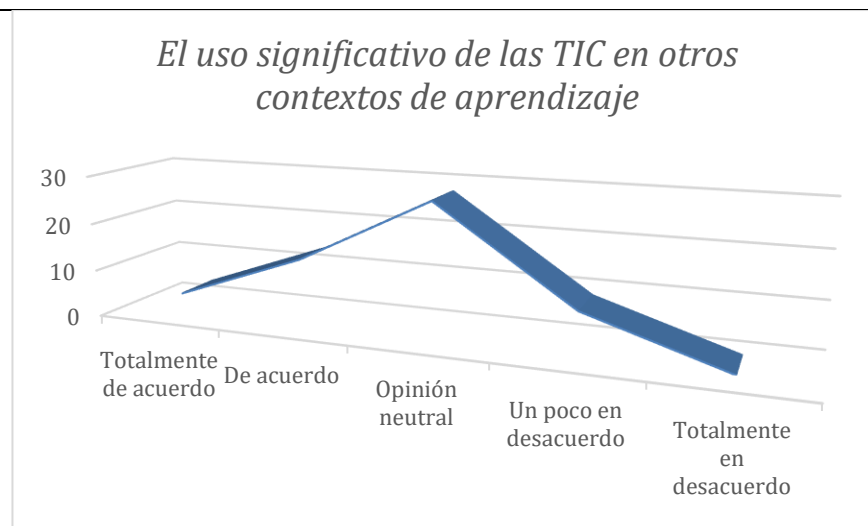


IF=69.61538462

Figura 26.- Datos sobre los encuestados para saber si están marcando una diferencia para mejorar la calidad del desempeño escolar.

Es decir, consideran que no se ha realizado significativamente un impacto en los procesos para mejorar la calidad del desempeño escolar. Ni tampoco se mostraron completamente seguros de que los docentes puedan realizar transformaciones en el uso de las TIC en otros contextos de aprendizaje (Ver figura 27).

27.- Los docentes del Centro de Idiomas por medio del uso de las TIC están transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para aplicar el uso de las TIC en otros contextos de aprendizaje.

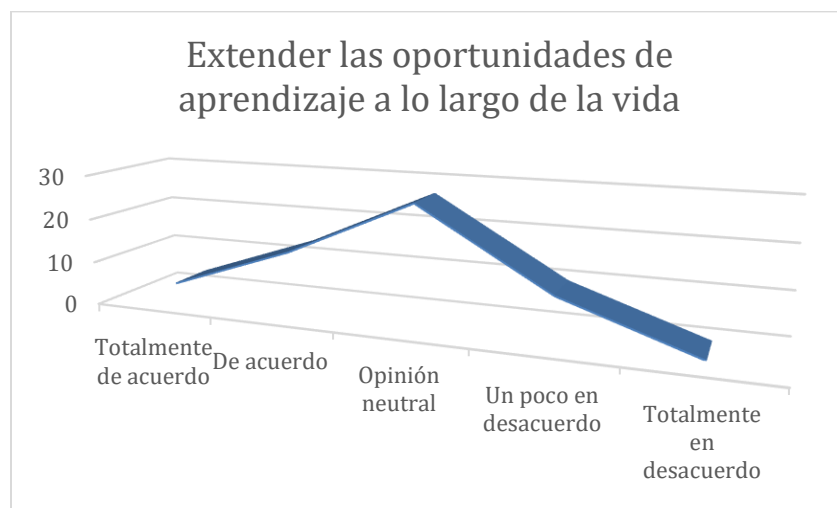


68.46153846

Figura 27.- Datos sobre los encuestados para saber si están marcando una diferencia para aplicar el uso de las TIC en otros contextos de aprendizaje.

El resultado es similar en el impacto que tienen los docentes para mejorar los procesos de aprendizaje para extender las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Los encuestados se manifestaron inciertos sobre este tema (Ver figura 28)

28.- Los docentes del Centro de Idiomas por medio del uso de las TIC están transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para extender las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.



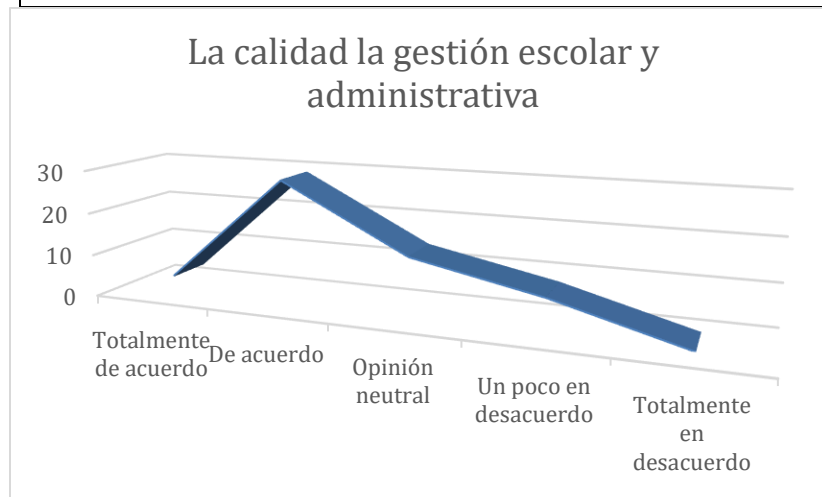
IF=68.07692308

Figura 28.- Datos sobre los encuestados para saber si están marcando una diferencia para extender las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Impacto en la calidad la gestión escolar y administrativa

En cuanto a la gestión escolar, sí se muestra un aspecto favorable en la transformación del rendimiento de los sistemas educativos y sí indican los datos un índice a favor de que se está marcando una diferencia para mejorar la calidad, la gestión escolar y administrativa (Ver figura 29). Incluso el índice de frecuencia está completamente aceptado al obtener 74.6 con una moda de “De acuerdo”.

29.- En el Centro de Idiomas por medio del uso de las TIC están transformando el rendimiento de los sistemas educativos o marcando una diferencia para mejorar la calidad la gestión escolar y administrativa.



IF=74.61538462

Figura 29.- Datos sobre los encuestados para saber si están marcando una diferencia para la calidad, la gestión escolar y administrativa.

El resumen muestra que hay algunas partes que deben atenderse. Ya se mencionó en detalle en cada una de las preguntas analizadas y se retoma claramente la importancia de cada rubro para mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del uso de las TIC.

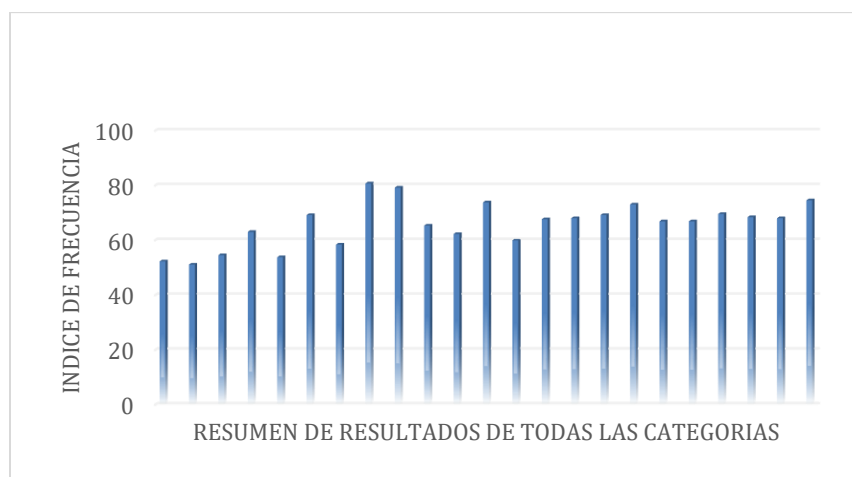


Figura 30.- Resumen general de promedios de aceptación sobre los encuestados desde la figura 7 a la 29.

Promedio del índice de frecuencia:

65.62937063

Se puede observar (figura 30) que en gran parte de las barras el parámetro no llega a ser de 75 puntos, lo cual es la medida ideal de aceptación por parte de los encuestados para considerar que es aceptada la declaración en cada ítem. Este resultado estadístico arroja los datos para la estimación si se acepta o se rechaza la hipótesis nula y alternativa.

Resultado de la hipótesis nula y alterna

Por último, se responde a las hipótesis planteadas.

Hipótesis nula H0: Sí es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas Xalapa.

Se concluye que **la hipótesis nula se rechaza** por no contar con el mínimo que requiere el promedio del índice de frecuencia (75) requerido, ya que el dato total fue de **65.62937063%**, lo cual indica un porcentaje pobremente aceptable considerando que hubo demasiados rubros

donde el índice de frecuencia de aprobación fue menor de 75.

Se **acepta** por lo tanto la **hipótesis alternativa**:

H1: No es eficiente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Idiomas.

Esto se debe a que los promedios generales de los resultados de los datos en la escala de Likert fueron menores a 75. Sin embargo, hay que observar que se mostraron aceptados los índices de frecuencia en varios apartados que tuvieron igual o más índice de frecuencia de 75 y en algunos casi alcanzando 70. Aunque estadísticamente no es aceptable, indica que una gran parte está en favor de los enunciados en las áreas de: impacto en la calidad la gestión escolar y administrativa, impacto en los procesos convencionales y no convencionales en la enseñanza y aprendizaje, apoyo de las TIC para propiciar aprendizajes significativos y para toda la vida. Cabe aclarar que solo se obtuvo el rango frecuencia ideal de aceptado con 75 puntos o más en el rubro de búsqueda de nuevas formas de aplicar las TIC en el aprendizaje y enseñanza en el entorno de trabajo y en la búsqueda de actualización, capacitación y obtención de grado para mejorar la aplicación de las TIC en el aprendizaje y enseñanza en el entorno de trabajo.

DISCUSIÓN

El uso de las TIC en la educación es una necesidad constante que requiere de un ciclo continuo de actualización en la formación docente, en el equipamiento, en los sistemas administrativos escolares y la aceptación y asimilación de una cultura de tecnologías para la sustentabilidad y sostenibilidad. Todo lo anterior en conjunto con los referentes internacionales, ya que el paradigma mundial exige adecuarse a los sistemas educativos globales. Este estudio pretende ser un acercamiento a la observación y análisis de nuestras prácticas en un pequeño universo y, por ende, se refiere a un primer paso para recapitular los estándares de la UNESCO para el uso de las TIC en un entorno educativo limitado. Sin embargo, la información recaudada puede ser útil para la toma de decisiones pertinentes, la proyección y visión para integrar la tecnología en la educación con mayor precisión, manejo de los recursos, equipo, formación profesional y sistemas de administración dinámicos. Aunado a ello, el entorno de la docencia no solo se vincula al salón de clases, sino que hay

elementos circundando alrededor del mismo en el contexto del alumno, en sus saberes digitales, en sus capacidades técnicas y uso de dispositivos como elementos cotidianos (o el uso mínimo de los mismos). Por consiguiente, el plan y análisis de necesidades es preferente a la implementación improvisada de equipo, software, herramientas digitales y tecnología descontextualizada con los sujetos y la institución involucrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Otro elemento relevante es la integración de componentes esenciales para usar las TIC en la enseñanza de lenguas. No todas las herramientas digitales, equipo y material de aprendizaje puede ser acorde con la especificidad del desarrollo de las habilidades productivas y receptoras. Para ello se requiere la evaluación de las herramientas, plataformas, recursos y equipo. Se requiere un liderazgo en la visión de esta perspectiva para abordar los cambios y adaptaciones desde una metodología instruccional, un panorama nacional e internacional con los estándares basados en el desarrollo del aprendizaje para toda la vida y la distribución del aprendizaje a los sectores más necesitados. Para concluir, el primer paso es la actualización y capacitación del personal en este rubro tecnológico, el mejoramiento de las condiciones, del equipamiento, la fluidez de información entre los participantes del proceso y la interacción de los comités académicos para crear concesos en favor de mejoras en los ambientes de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de este estudio se concluye que es necesaria la intervención de una práctica docente que permita la actualización en el uso de las TIC, la renovación de la infraestructura para una mejor implementación tecnológica, la renovación del equipo o el uso adecuado del mismo en un contexto más pertinente con la realidad y el avance tecnológico. Se requiere que se integren investigaciones y productos en este rubro que permitan el avance de la sustentabilidad y el desarrollo educativo y de aprendizaje a largo plazo. Se requiere también desarrollar las competencias para mejorar la implementación tecnológica, pues algunos encuestados se mostraron inciertos sobre los términos tecno-educativos. Es notorio observar que la falta de conocimiento del avance tecnológico y el involucramiento del mismo en la enseñanza es ya parte de nuestros procesos como docentes (Guevara et al., 2018).

La administración escolar practica la innovación tecnológica, pero al parecer se

encuentra aún en proceso de crecimiento para agilizar la gestión escolar y la atención al público. Se requiere un trabajo de planeación institucional que prepondere la sustentabilidad, la elección de equipo adecuado, de espacios tanto virtuales como físicos basados en tecnologías sustentables que permitan la agilización del tiempo, ahorro de procesos mecanicistas, amigables con el nivel de capacitación de los docentes y pensados para promover el uso de las tecnologías, espacios de cómputo, manejo de recursos en línea, manejo de herramientas de aprendizaje y autoevaluación institucional basada en computadora.

Este estudio pretende ser un acercamiento a la observación y análisis de nuestras prácticas docentes en el plano del uso de la tecnología en el aprendizaje. No pretende ser la solución o un medio para juzgar las prácticas educativas. Solo busca reflexionar con datos objetivos sobre nuestra cotidianeidad y la parte idónea de lo que buscamos con respecto a una institución que integre los elementos mínimos para satisfacer las necesidades actuales de los alumnos en el uso de las TIC para la educación. Aunado a esta investigación se necesita indagar de manera cualitativa los pormenores individuales, los fenómenos de apropiación cultural sobre el uso digital, el uso de la computadora y los medios interactivos para el aprendizaje. Es necesario un estudio que presente de manera cualitativa una exploración de las percepciones de los docentes sobre este tema tan importante, ya que la ciencia y la tecnología de la información avanza constantemente y nuestras generaciones y las anteriores merecen la actualización constante en estos cambios.

Referencias

- Ahmad, A., & Farrukh, F. (2015). Significance of social applications on a mobile phone for english task-based language learning. *Teaching English with Technology*, 15(2), 94–105.
- Alonso, J. L. G., & Samy, D. (2018). Applicability of ICT-supported language teaching in contexts of social integration and international cooperation. *Circulo de Linguistica Aplicada a La Comunicacion*, 76, 101–116. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62500>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., María, A., Vota, A., Género, D. P., España, C., González, L. M., Azucena, R., Martín, H., Martín De Arriba, J., Prada, M. S., Segundo, S., Javier, F., Tejedor, T., México, C., Ernestina, L., Murga, F., Torres, C. A., Colaboradora, G., Luna, R., & Pag, I. (2009). *Competencias En Tic Y Rendimiento Académico En La Universidad: Diferencias Por Género* (AECID (ed.); 1a.).
- Guevara, Isaí. Rodríguez, Alejandro. Salazar, E. (2019). *Educación Innovación tecnológica y Auto-aprendizaje* (1st ed.). Brujas.
- Guevara, Isaí, Martínez, J., & Rodríguez, V. (2018). USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA INNOVACIÓN DOCENTE. *La Ciencia y El Hombre*, XXXI(Revista de divulgación científica), 16–19. <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol31num1/articulos/uso-herramientas-digitales-en-la-innovacion-docente.html>
- Guevara, Isaí, Cortés, J., Rubí, I., Meza, A., Barragan, A., Gómez, M., Lule, A., Rosello, L., Pérez, J., Quiroz, P., Espino, S., Torralba, M., Salazar, E., Cepeda, G., Reyes, C., & Pérez, I. (2019). Formación y aprendizaje con ambientes innovadores. In *Bubok Publisher*.
- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), 836–850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Medina Rivilla, A. y F. S. M. (2009). Didáctica General. In *Colección Didáctica*.
- Oropeza, E. Viviana, Zamudio, Victoria, Gasca, J. M. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas. Nuevos escenarios* (1a Edición). UNAM.
- UNESCO-IEU. (2010). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - manual del usuario*. <http://www.uis.unesco.org>

Diagnóstico sobre rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Verónica Marcela Espinoza-Islas
veronicamarcela.espinoza@cch.unam.mx
Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo,
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
<https://orcid.org/0000-0003-3974-427X>

Fátima Sandra Rubiales-Sánchez
fatima.rubiales@cch.unam.mx
Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo,
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
<https://orcid.org/0000-0003-3914-8590>

Ana Lilia Santana-Galindo
analilia.santana@cch.unam.mx
Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente,
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
<https://orcid.org/0000-0001-8174-7920>

Recepción: 22 de abril del 2021
Aprobación: 24 de enero del 2022
Publicación: 07 de febrero del 2022.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo realizar un diagnóstico académico sobre la problemática de rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente y Vallejo, tomando como referencias las exposiciones de los alumnos a través de un instrumento mixto diseñado por las autoras y aplicado a través de Google Forms, así como la interpretación y reflexión del instrumento durante el análisis de los resultados, en los cuales se destacan las causas de reprobación por parte de los alumnos, las estrategias que utilizan para no reprobar, sus hábitos de estudio y algunas propuestas que hacen para disminuir la reprobación académica.

Palabras claves: Reprobación, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, intereses, didáctica.

Academic analysis of the problem of educational underachievement in the Sciences and Humanities College

Abstract

The main objective in the present work is to make an academic analysis of the problem of educational underachievement in the Sciences and Humanities College, Oriente and Vallejo campus, Oriente and Vallejo campus, taking as references exposures students through a mixed instrument designed by the authors and applied through Google Forms, and the interpretation and reflection of the instrument during the analysis of the results, in which highlights the causes of reprobation by students, the strategies used to not flunk, their study habits and make some proposals to reduce academic failure.

Keywords: Academic failure, Study habits, learning strategies, academic interest, didactic.

Introducción

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, 2007), señala que la educación es un derecho fundamental y un bien público, de manera que, por sus implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y económicas, es indispensable que se asegure que todos los habitantes del país concluyan satisfactoriamente al menos la educación definida como legalmente obligatoria (Muñoz, 2009). De acuerdo con esta postura, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, sostiene que la sociedad se beneficia de manera considerable si la mayoría de los niños y jóvenes terminan su educación obligatoria en el sistema escolarizado y de acuerdo con el tiempo previsto (INEE, 2010), además, señala que ésta es la mejor forma de realizar y hacer efectivo el derecho a la educación y eliminar el flujo de jóvenes sin educación básica que alimentan el rezago educativo.

México desde tiempo atrás ha presentado una gran desventaja respecto a diversos factores que detienen el desarrollo del país y de su población, la educación no es ajena a esta situación, inicialmente con el México independiente que contaba con un elevado índice de analfabetismo, actualmente una de las problemáticas que presenta la educación en el país es el rezago educativo

o rezago escolar, ambos términos hacen referencia a una situación de desigualdad educativa, pero tienen diferentes contextualizaciones.

El concepto de rezago educativo es frecuentemente utilizado en investigaciones y documentos de todo tipo sobre el tema de educación. Este término relativo implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros. Asimismo, consiste en evaluar “retrasos” con respecto a metas establecidas como deseables u obligatorias (Suárez, 2001).

Por ello, se abordará el rezago escolar como temática a desarrollar en el presente trabajo, se realizó una revisión de los posibles factores que inciden en el rezago escolar en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente y Vallejo, pertenecientes al bachillerato universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cabe mencionar que se contextualiza el rezago desde la perspectiva de los alumnos, sus tiempos destinados, hábitos de estudio, distractores, etc, esto mediante una encuesta online, con base en los resultados obtenidos se analizará si el rezago es producto del bajo rendimiento del alumno por sus hábitos de estudio o por el entorno social.

El Colegio a lo largo de sus 48 años de historia, ha sido una institución de vanguardia en el ámbito de la Educación Media Superior en México (EMSM), su Modelo Educativo, innovador y flexible, le ha permitido adaptarse a las teorías pedagógicas más actuales y a los avances tecnológicos más importantes de nuestro tiempo. Esto ha sido posible porque ha existido en su comunidad un deseo genuino de cambio, siempre preservando los valores más importantes que le dieron origen, esta situación de liderazgo se ve fortalecida por su inserción en el contexto universitario, el cual ha adquirido sus principios básicos, como son la autonomía, la libertad de cátedra y de investigación, la pluralidad, la tolerancia y el respeto a las ideas de los demás, el sentido laico, el uso del diálogo como instrumento para resolver las diferencias, la búsqueda de una enseñanza de calidad, con un marcado equilibrio entre las humanidades y las ciencias; conjunto de ideales que encuentran su cabal sentido en la búsqueda del conocimiento como medio que permitirá a nuestros estudiantes integrarse a una sociedad en la que serán actores de su renovación y cambio.

El Modelo Educativo del CCH, es de cultura básica, propedéutico, orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Donde la enseñanza está dirigida al estudiante, fomentando actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales, es parte de una utopía educativa que sólo encuentra su plena realización en la práctica dentro del salón de clases. Así, la misión sigue siendo fundamental para formar y transformar a un creciente número de jóvenes que encuentra en las aulas una verdadera oportunidad de desarrollo personal y profesional. Sin embargo, los ideales propios de la utopía educativa con frecuencia se enfrentan a una serie de obstáculos que se deben superar con base en el esfuerzo, la inteligencia, la colaboración y la creatividad de su comunidad. (Barajas, 2018).

Materiales y Métodos

Esta investigación es de carácter fenomenológica y se usará una metodología estadística de tipo cualitativa, entenderemos por cualitativa a aquella investigación que: “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (Sampieri, 2003). La recolección de la información se llevó a cabo a través de una encuesta online con la herramienta Google® Formularios, siendo de carácter anónimo para proteger los datos personales establecida en Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Autoridades, Órganos y Organismos de Gobierno, aplicada a 100 alumnos del CCH Oriente y Vallejo, inscritos en el semestre 2021-2.

El tipo de encuesta aplicada fue analítica, ya que el objetivo de este trabajo es identificar posibles factores que influyen en el rezago escolar. Las características de las preguntas elegidas fueron: 1) Preguntas dirigidas, con el fin de estandarizar los resultados (29 preguntas) y 2) Preguntas abiertas para poder conocer la opinión de cada uno de los encuestados respecto a sus hábitos de estudio y condiciones escolares (15 preguntas), las cuales se agruparon en puntos de interés para su análisis y discusión, seleccionando las más relevantes para presentarlas en este estudio.

Resultados y Análisis

Los resultados de este muestreo arrojaron lo siguiente: 41.7% son mujeres y el 58.3% hombres, lo que refleja una relativa equidad de género en los participantes de este estudio; el 75% son de sexto

semestre, 12.5% son de cuarto semestre y 12.5% de segundo semestre. La edad promedio de los encuestados es de 17 años, de los cuales 79.2% se dedican a estudiar y el 20.8 trabajan y estudian, el 50% vive con un solo padre y hermanos o abuelos, el 37.5% vive con sus padres y hermanos, el 8.3% viven solos y el 4.2% con un tutor.

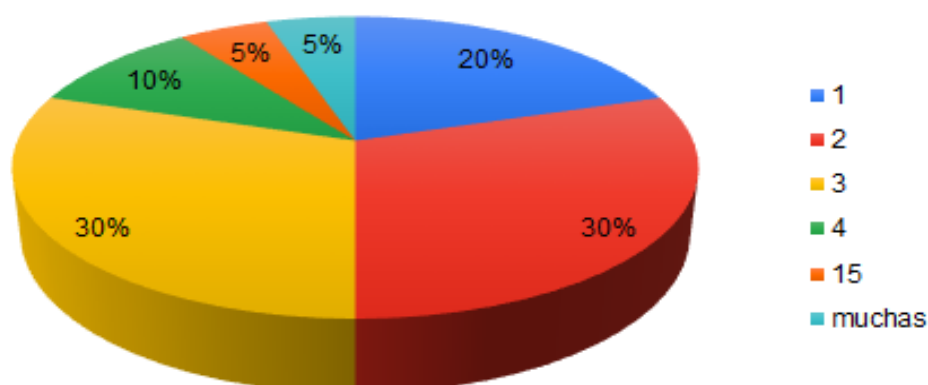
Para este análisis se presentan 17 preguntas, que en nuestra perspectiva permiten identificar algunos factores que contribuyen al rezago académico de los estudiantes.



Gráfica 1. Índice de reprobación

Con respecto a la problemática planteada sobre el rezago escolar, encontramos que un 87% de los encuestados deben al menos una asignatura, lo que indica un alto índice de reprobación (gráfica 1), debe señalarse que el número de asignaturas adeudadas va desde una 20%, el 60% dos o tres, el 10% cuatro y 10% de 15 a más, (gráfica 2), en este sentido los alumnos expresan no tener preocupación por el número de asignaturas adeudadas, ya que, expresan tener un plan de acción que involucra presentar extraordinarios, el Programa especial de Apoyo al Egreso (PAE) y recursamientos, para poder concluir el CCH en tres años, lo que refleja una gran seguridad en sus capacidades cognitivas y hábitos de estudio.

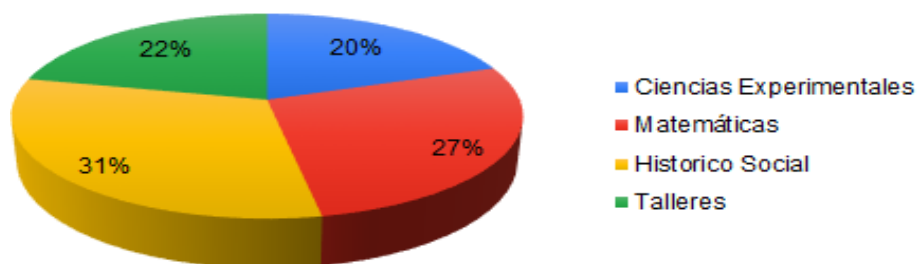
Número de asignaturas reprobadas



Gráfica 2. Número de asignaturas reprobadas.

Entre las asignaturas con mayor índice de reprobación se encuentran las del área histórico social y matemáticas, con un 31% y 27%, las áreas de ciencias experimentales y talleres, con un 22% y 20% respectivamente, como se muestra en la gráfica 3. En relación a la problemática expuesta las asignaturas de: Matemáticas de I a IV, Historia Universal I y II, Historia de México I y II, Taller de Lectura y Redacción I a IV, Física I a IV y Biología I a IV, son las de mayor índice de reprobación, al indagar sobre las causas de reprobación, donde los alumnos expresan que la cantidad de tareas y lecturas dejadas en clase son muchas y no las elaboraban, por flojera o falta de interés en ellas, e incluso existe el pensamiento de que en el examen se recuperaban y al no acreditar un examen parcial dejaban de asistir a clase.

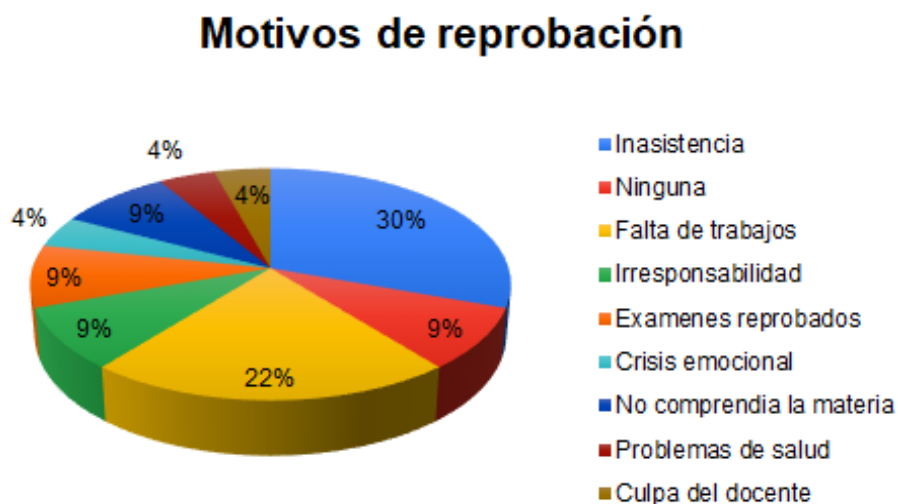
Áreas con mayor índice de reprobación



Gráfica 3. Áreas con mayor índice de reprobación.

En relación con la problemática expuesta, los motivos de reprobación por parte de los estudiantes fueron: la inasistencia con el 30%, la no entrega de trabajos con el 22% y en el 48% restante las razones varían, entre reprobar exámenes, no comprender la asignatura, problemas emocionales, problemas de salud, ninguna y por culpa del docente, como se muestra en la gráfica 4. En este sentido podemos decir que los alumnos tienen claro que sus hábitos de estudio no son los más indicados, sin embargo, como investigadoras podemos inferir que carecen de ellos, y no cumplen con las diversas actividades en clases e incluso faltan a ellas.

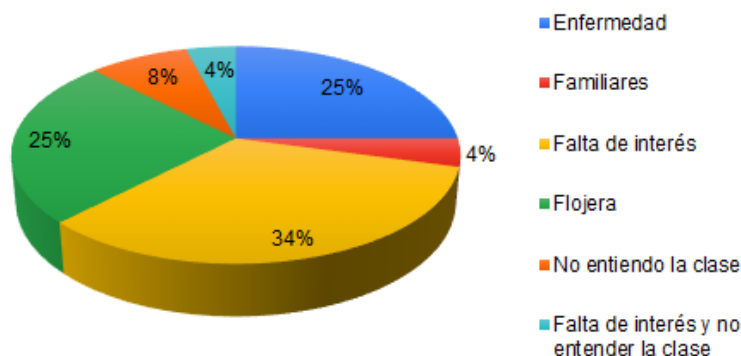
Unas interrogantes que nos surgen a partir de las razones que los alumnos plantean para reprobar son: ¿Por qué dan por perdido un curso? ¿Qué motivos tienen para no ponerse al corriente cuando han faltado a clase? ¿Faltan a clase porque no realizaron el trabajo que iba a entregar? ¿Qué sentimiento les genera el reprobar un examen, para considerar que se acabó su posibilidad de acreditar la asignatura?



Gráfica 4. Motivos de reprobación.

Debido a que un 30% de los alumnos expresan que reprueban por inasistencia, indagamos sobre las causas que tiene para faltar a clase, sus respuestas fueron: 33% falta de interés, 25% por enfermedad, 25% por flojera y el 17% restante varía entre no entienden la clase y falta de interés por no entender la clase, como se muestra en gráfica 5.

Motivos de inasistencia



Gráfica 5. Motivos de inasistencia.

Esto nos permite reflexionar que dentro de los retos que tenemos como docentes son: ¿Cómo generar interés por nuestra asignatura? ¿Qué ha cambiado en nuestro contexto social que ha limitado la motivación intrínseca en los estudiantes? ¿Cómo ha cambiado el rol de la educación dentro de nuestro contexto para que el alumno no esté motivado? ¿Cuáles son los motivos que hacen que un alumno no exprese sus dudas y trascienden en no entender la clase? ¿Qué necesitamos implementar para que los alumnos expresen sus dudas en clase?

Por otro lado, una de las preguntas que nos hicimos fue si los alumnos buscan sólo acreditar la asignatura o desean alcanzar alguna calificación que los motiva a estudiar o aprender, porque si bien es cierto que la escuela es un lugar de socialización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, también es cierto que debe existir una motivación intrínseca por parte del alumno para que este proceso se lleve a cabo y sobre todo sea significativo, el 41.8% de ellos se conforman con aprobar la asignatura con 6 o 7 y el 58.2%, restante busca sacar calificaciones más altas, de los cuales, el 27.7% busca el diez, 44.4% el nueve, 27.7% el ocho (gráfico 6), en este respecto podemos observar que para los alumnos el proceso de aprendizaje no está correlacionado con una calificación.



Gráfica 6. Calificación esperada

En este orden de ideas, podemos definir el estudio como el conjunto de habilidades, comportamientos y actitudes que se dirigen al aprendizaje, es decir, son el conjunto de habilidades que el alumno ha adquirido para estudiar mediante la práctica de diversas actividades. Los hábitos de estudio son la manera en la que organizan el tiempo, el espacio y las técnicas que utilizan o los



métodos que ponen en práctica para estudiar, por lo anterior les preguntamos si tiene hábitos de estudios y encontramos que el 50% si, el 38% mencionan que a veces y el 12% no.

Gráfica 7. Tienes hábitos de estudio

Los alumnos expresan que a menudo el esfuerzo que dedican al estudio no corresponde a los resultados obtenidos, por lo que como docentes consideramos que la clave no es estudiar más, sino buscar la actitud adecuada ante el aprendizaje, aprovechar al máximo los recursos y aplicar estrategias que faciliten un aprendizaje más metódico y personalizado, por lo anterior, les hemos preguntado ¿Qué estrategias usan para no reprobar? y nos encontramos con el hecho de que solo el 25% de los alumnos estudia de forma independiente a la clase, apoyándose de apuntes (17%) o de otras fuentes (8%) y el otro 75% realiza actividades en la clase como estrategia para no reprobar

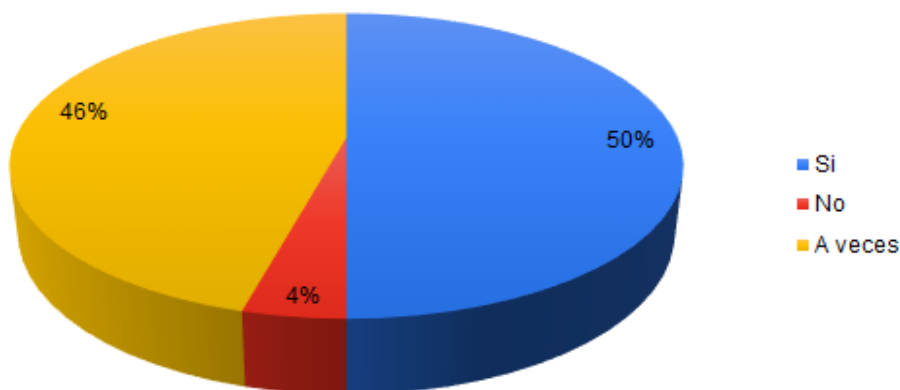
como: el 25% entrega trabajos, 25% asistir a clase y participar en ella, 21% poner atención y 4% exponen dudas (gráfico 8), como podemos observar la gran mayoría de los alumnos no hacen un esfuerzo adicional, ni se involucran en su proceso y se conforman con los materiales dados por el docente en clase, lo que nos lleva a reflexionar que solo una pequeña parte cumple con su rol de estudiante al investigar, reflexionar y complementar la información dada por el docente y buscan involucrarse en su proceso de aprendizaje.



Gráfica 8. Estrategias usadas por los alumnos para no reprobar.

Debido a que los alumnos limitan sus hábitos de estudio a lo visto en clase hemos preguntado ¿Sigues activamente las clases con las guías, tomando apuntes, o notas de todas o casi todas las asignaturas? Observamos que, el 50% lo hace siempre, un 46% a veces y el 4% pocas veces, de acuerdo con la gráfica 9, en relación a esto indagamos sobre las razones que tiene para no hacer todas las actividades en clase responden “a veces no son necesarias, luego no me da tiempo, lo olvido, pereza, no lo veo necesario, me da flojera y se me olvida hacerlo”, lo que empieza a vislumbrar que las causas del rezago escolar pueden ser sociales asociada a la actitud que tiene el estudiante sobre su rol en la escuela, la interrogante es ¿Los estudiantes tienen claro cuál es su función dentro del aula?

¿Sigues activamente las clases, con las guías, tomando apuntes y notas de todas o casi todas las asignaturas?

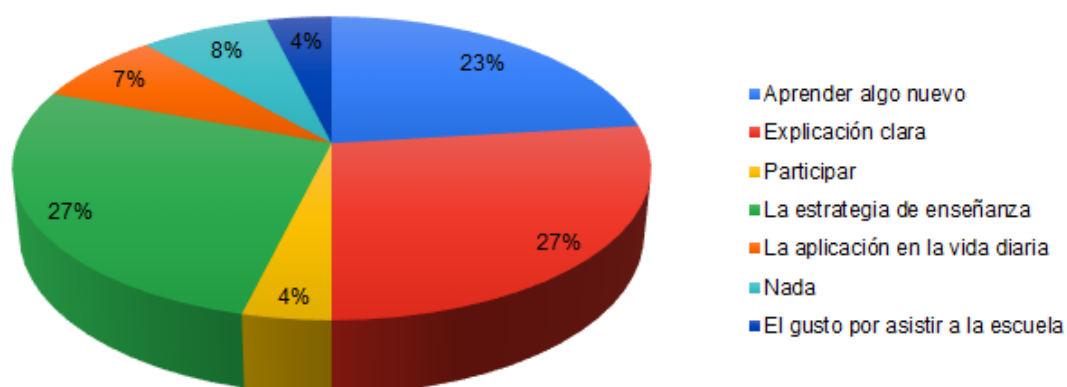


Gráfica 9. Estrategias usadas por los alumnos en clase.

Considerando las problemáticas anteriores detectadas y en búsqueda de posibles soluciones les hemos preguntado a los alumnos algunos aspectos, sobre cómo mejorar su rol como alumnos dentro del aula: ¿Qué despierta su interés en clases? y/o ¿Cómo les gustaría que fueran las clases?

El 27% de los alumnos consideran que uno de los aspectos que despierta, su interés en clase es una explicación clara por parte de profesor, el 27% la estrategia de Enseñanza-Aprendizaje que utilizan los profesores para impartir las clases, el 23% aprender algo nuevo y solo el 7% le interesa un aprendizaje con aplicaciones para la vida cotidiana (Gráfica 10), lo que resulta interesante, ya que muchas veces se cree que la enseñanza se debe centrar en su utilidad práctica y que esto despierta el interés del alumno, sin embargo, el alumno necesita una clase clara en la que él participe para despertar su interés, estos elementos contribuyen a la reflexión de cómo es que se concibe el estudiante y cuál es el rol que desempeña, ya que siguen dejando la responsabilidad del aprendizaje al docente y las actividades que se generen dentro del aula.

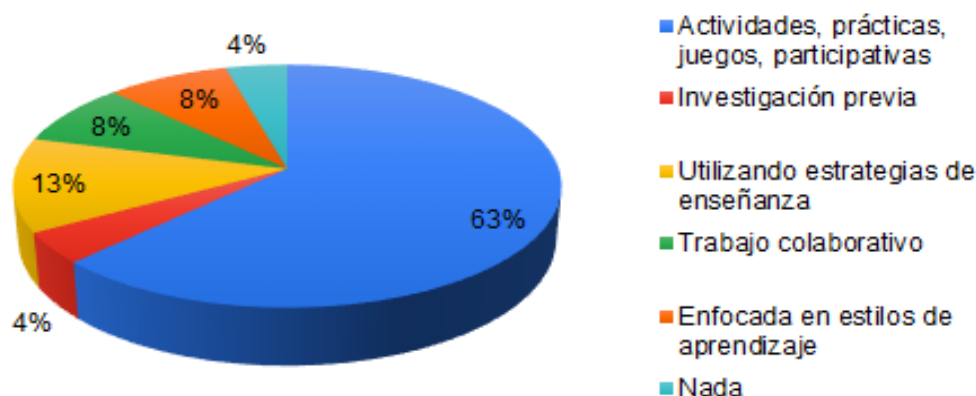
¿Que despierta tú interés en clase?



Gráfica 10. ¿Qué despierta tu interés en clase?

Dentro de las preguntas abiertas encontramos que al hablar de motivación, los alumnos consideran importante que la clase sea más didáctica, en este sentido les preguntamos ¿Cuáles son las características que tiene una clase didáctica? a lo que contestaron: una clase más didáctica es aquella que tiene prácticas, juegos, es mucho más participativa, permite el uso de estrategias de enseñanza, está enfocada en los estilos de aprendizaje y en la investigación previa, como se desglosa en la gráfica 11. En relación con este tema como docentes consideramos que lo que los alumnos describen como clases más didácticas, se refieren a clases interactivas en las que puedan participar y asumir un rol activo dentro de ella, acompañada de diversas estrategias didácticas, lo que refleja un gusto por participar, sin embargo en la experiencia frente al aula vemos que la realidad es muy diferente, lo que nos hace pensar en la inconmensurabilidad entre lo que ellos consideran que necesitan y lo que hacen durante las clases, ya que el hecho de participar depende del educando.

Aspectos de una clase didáctica



Gráfica 11. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?

Conclusión

Los resultados obtenidos, muestran que las principales causas que propician el índice de reprobación dentro del ámbito en el que el alumno se desenvuelve, son: no ser constantes en el desarrollo y entrega de las diversas actividades en clase, a lo que ellos llaman carecer de hábitos de estudios, sin embargo, con base en el análisis hecho del instrumento aplicado podemos decir que el problema es que los alumnos no tienen hábitos de estudio, e interés por las tareas asignadas, asimismo, reportan no expresar sus dudas en el aula por pena o por que el maestro no les inspira confianza para hacerlo o no tienen ni idea de en qué están mal, lo que se contrapone con sus expectativa de buscar evaluaciones altas para las asignaturas.

Podemos observar que los alumnos desde su perspectiva muestran interés por acreditar las asignaturas y la adquisición del aprendizaje, consideran que tienen los hábitos de estudio necesarios para acreditar sus cursos, ya que el hecho de tomar apuntes, asistir a clase, entregar algunas actividades y pasar los exámenes, son hábitos de estudio, no obstante, la realidad es otra ya que en su gran mayoría se limitan al conocimiento dado por el docente en clase, lo que delimita el rol que juegan dentro de su aprendizaje provocando malas notas y repercusiones en sus evaluaciones finales, lo que puede generar rezago escolar, es importante señalar que existe un

porcentaje que no muestra interés, que se siente desmotivado y que no aplica ninguna estrategia de estudio en su vida académica.

En este sentido podemos destacar que algunas de las causas del rezago escolar están asociadas a los problemas que tienen los alumnos con respecto a las concepciones de hábitos de estudios o bien sobre el conocimiento y el rol del docente en clase, incidiendo negativamente en su desempeño escolar. Por ejemplo: el 44% de los encuestados les cuesta trabajo estudiar, el 71% dejan el estudio para los últimos días antes del examen y el 48% estudian unas horas antes del mismo. Por otra parte, el 24% encuentran aburridas las clases, el 44% no participan en las mismas y el 32% no preguntan sus dudas. Con base en estos resultados podemos decir que las propuestas que se generen en los centros educativos para combatir el rezago escolar deberán encaminarse a la formación constante de alumnos y de los docentes con relación a hábitos de estudio y la importancia de la escuela como un factor de socialización en el aprendizaje.

Situando el rezago escolar dentro del modelo del CCH, estos resultados nos muestran que los alumnos no llevan a cabo un aprendizaje autónomo y no son partícipes de la construcción del conocimiento, sino que esperan recibir todo en clase lo que se contrapone con el modelo educativo, principalmente con el eje “aprender a aprender”, lo que indica que el rezago escolar en este ámbito es un factor social delimitado por el rol que asume al alumno, sin embargo, dentro de las manifestaciones de los alumnos piden integrar clases más didácticas, lo que podría hablarnos de una problemática diferente y es si los docentes del CCH llevan su práctica educativa con base en el modelo educativo, pero ese es otro tema de una futura investigación.

Como reflexión final, podemos hablar sobre la importancia de los hábitos de estudio y como la carencia de estos los lleva al fracaso escolar, estos elementos dependen en su totalidad del educando, de tal forma que nos surgen estas interrogantes: ¿Las instituciones y personal educativo no podemos dar soluciones ya que es un problema que radica en el estudiante y su motivación por el aprender? ¿Es deber del docente seguir formando estos hábitos de estudios durante toda la vida académica y de esta forma contribuir en disminuir el rezago escolar? ¿Qué rol juega el contexto familiar dentro de esta problemática en la carencia de los hábitos de estudio?

Referencias

- Bachhoff, E., Contreras, C., Hernández, E., & García, M. (2007). Factores Escolares y Aprendizajes en México. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- Barajas, B. (2018). Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022. México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). Cómo se hace una investigación. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Bringas, H. H., Benítez, R. F., & Millán, P. (2010). Situación del rezago acumulado en México.
- Coronado, S. (25 de Marzo de 2014). Rezago educativo contribuye a estancamiento: Krugman. El Financiero. Obtenido de <http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/rezago-educativo-contribuye-a-estancamiento-krugman>.
- COEPO (2010). Consejo Estatal de Población. Los jóvenes que en Jalisco no estudian ni trabajan. (18). [en línea]. [Consulta: 12-05-2020]. Recuperado de <http://coeпо.jalisco.gob.mx/PDF/Notasinformativas/notacoepo201018.pdf>.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Filmus, D., & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti (ed.). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso (pp. 36–64). Argentina: Unesco/IIEP/Altamira/OSDE.
- Frausto, M. A. (2017). El rezago educativo total y su atención en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), pp. 41-58.
- Gaceta UNAM. (1971). Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades”.
- Hernández S., R., Fernández C., C. & Baptista L., P. (2003). Metodología de la investigación (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- INEE. (2010). El derecho a la educación en México. Informe 2009. México, D.F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior. México.
- León, O., & Montero, I. (2003). Métodos de investigación en psicología y educación. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- Martínez, F. (2002) El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 3, núm. 3, pp. 71-84. [en línea]. [Consulta: 10-05-2020]. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>.
- Muñoz, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: La Experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 29-45.
- OREALC-UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3a ed.). México: Prentice-Hall.
- Suárez, M. (2001). Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social. México, D.F.: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019

Raúl González-Pérez
Plantel Nezahualcóyotl Preparatoria
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Fernando Carreto-Bernal
Facultad de Geografía
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Recepción: 15 de diciembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

Resumen

El propósito de la presente comunicación es dar a conocer los aportes como ponentes en el evento de mayor importancia en México para el análisis de la disciplina geográfica desde su función educativa denominado; Simposio de la Enseñanza en México (SEGM).

Con el apoyo del método de review para identificación de tendencias, se revisaron y analizaron los materiales considerados en las memorias de resúmenes del SEGM de los últimos eventos celebrados de 2004 a 2019 en los cuales se ha tenido participación en temáticas relativas a la presentación de libros, programas, prácticas de campo, reformas educativas y análisis curricular entre otros, enfocados a los niveles de Licenciatura y Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los resultados reflejan una actividad sostenida durante 15 años con 11 intervenciones en los últimos ocho eventos en el periodo comprendido del 2004 al 2019, con aportes derivadas de las indagaciones de las instituciones representadas por los ponentes como objetos de estudio y fuentes de obtención de datos, los resultados, se espera, puedan ser útiles para la mejora de los procesos académicos y las prácticas institucionales en la disciplina geográfica en diversos niveles educativos.

La estructura del trabajo se plantea en tres apartados; en el primero se hace referencia a la relación histórica de los 11 SEGM, para precisar el objeto de estudio y el propósito del análisis. En el segundo se desarrolla la caracterización de las ponencias presentadas por los autores en los últimos 15 años en los niveles educativos medio superior y superior, en el tercero y último el análisis de resultados en relación con las ponencias presentadas a través de los paradigmas temáticos, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos.

Palabras clave: Trayectoria y contribuciones, Enseñanza de la Geografía, SEGM.

Introducción

El tema de las trayectorias en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México se circunscribe en una línea de investigación educativa más amplia que los autores venimos trabajando desde hace más de una década con un título genérico sobre tendencias geográficas a partir de sus eventos académicos, estableciendo como metodología la identificación de los paradigmas temáticos, las orientaciones disciplinarias y los enfoques metodológicos.

Por tal motivo, los estudios como el que en esta contribución realizamos sobre los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México, son escasos en la literatura académica especializada, por lo que hacemos referencia a nuestras publicaciones en este campo que estamos desarrollando y que sin duda tenemos la certeza de que serán de utilidad como referentes tanto para la educación y enseñanza de la disciplina geográfica como en sus aportes metodológicos para las diversas necesidades de los lectores interesados.

En ese sentido, el propósito de la contribución es recuperar las participaciones como ponentes en los últimos 15 años en los SEGM con la intención de rescatar la trayectoria investigativa que se ha realizado para su valoración como contribuciones en el campo de la disciplina.

La importancia en el estado de la cuestión o sobre los estados de arte en el campo educativo de la geografía a través de las intervenciones en los SEGM, es una ventana de análisis como alternativa para apreciar metodológicamente los aportes que subyace en los eventos académicos, haciendo visible las aportaciones para no dejarlos en la denominada memoria gris. Es aquí donde el trabajo recupera su importancia como alternativa para aquellos profesores e investigadores de la disciplina que gustan de participar como ponentes en este tipo de eventos académicos y de investigación científica. El ponente realiza un análisis retrospectivo con la intención de mejorar su práctica educativa

Metodología

Primera parte: El Simposio de la Enseñanza de la Geografía, como objeto de análisis

Los SEGM tienen su origen en 1982 en la ciudad de México. El primer evento fue organizado por la Academia de Geografía de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE), y el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como las instituciones sede, su propósito ha sido desde entonces, congrega a los profesionales de la enseñanza de la geografía en México para fortalecer la disciplina e intercambiar las experiencias en la práctica docente.

A la fecha son ya 11 eventos realizados en forma itinerante en diversas sedes con la participación de universitarios y profesores normalistas como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 1. Los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 1982-2019.

SEGM	Fechas	Sede	Contribuciones
I	6-8 de mayo de 1982	Ciudad de México D. F.	29
II	6-8 de agosto 1986	Ciudad de México, D. F.	39
III	11-13 de junio de 2002	San Luis Potosí, San Luis P.	87
IV	10-12 de marzo de 2004	Xalapa, Veracruz	105
V	20-23 de mayo de 2007	Monterrey, Nuevo León	108
VI	28-30 de octubre de 2009	Chihuahua, Chihuahua	156
VII	3-5 de noviembre de 2011	Querétaro, Querétaro	117
VIII	26-29 de junio de 2013	Pachuca, Hidalgo	117
IX	4-6 de noviembre de 2015	León, Guanajuato	101
X	28-30 de junio de 2017	Taxco, Guerrero	94
XI	4 – 6 de noviembre 2019	Acapulco, Guerrero	89

Elaboración propia con base en las memorias de los SEGM 1982-2019.

Como puede observarse, los primeros Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México, (SEGM), fueron poco concurridos en contribuciones y participantes, el evento fue retomando importancia hasta el sexto, donde se aprecia mayor participación de los geógrafos docentes e investigadores de la disciplina y sus aportaciones. A partir del sexto Simposio, el evento ha caído en un detrimento en cuanto a contribuciones y participantes, sin dejar de ser el evento de mayor importancia para la Enseñanza de la Geografía en México, lo cual es posible interpretar como un mayor interés en las instituciones, profesores y estudiantes en cada sede.

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

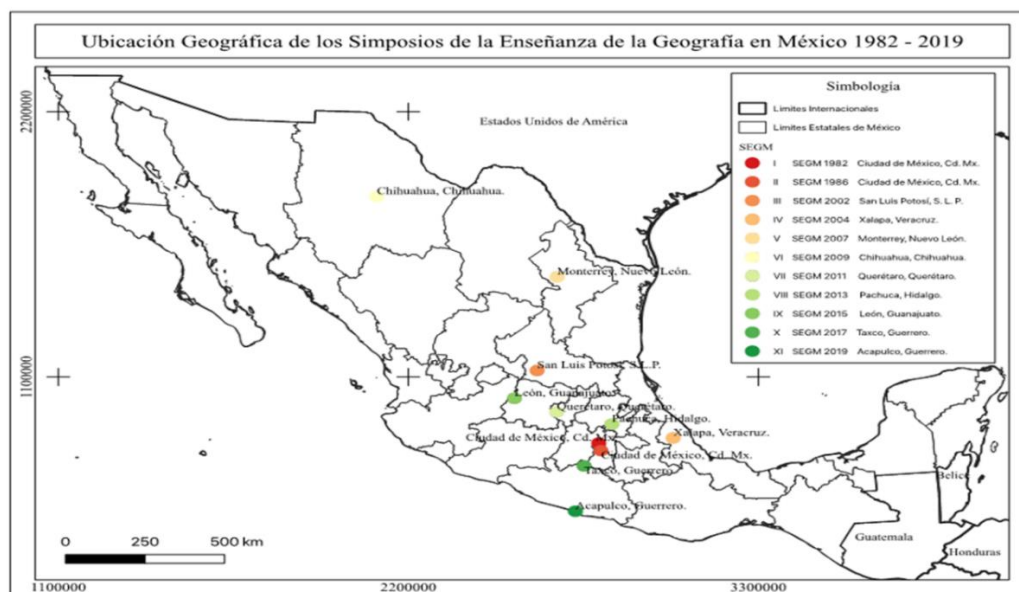
Figura 1. Relación de ponencias y ponentes en los SEGM



Elaboración propia con base en las memorias de los SEGM 1982-2019.

En la presente grafica se puede observar la participación que han tenido los geógrafos docentes e investigadores de la disciplina en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México. Desde el primer evento los trabajos fueron escasos (29), su contenido temático, acorde con el desarrollo de la disciplina en el contexto de cada institución. Bajo el mismo contexto se observa la participación de los geógrafos docentes e investigadores de la disciplina (37). En ambos casos la cantidad de los trabajos y sus autores fue en aumento, siendo así, hasta el sexto simposio con mayor afluencia en trabajos (155) y participantes (245). Después del sexto evento se ha notado una baja considerable tanto en trabajos presentados como en afluencia de asistentes y participantes, esto puede obedecer a que no se cumplen sus expectativas como el hecho de publicar los extensos ya sea en una memoria, en un libro específico o en artículos científicos para su lectura y citación.

Figura 2. Ubicación de las sedes de los SEGM



Elaboración propia con base en las memorias de los SEGM 1982-2019

En el presente mapa se observa la distribución de las sedes dando cumplimiento al objetivo de los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México: *investigación de la disciplina y difusión de la Enseñanza y cultura geográfica*. Sin embargo, los Simposios se han concentrado en tan solo nueve entidades federativas del país, dejando sin presencia y atención a 23 entidades que si se analizan y se investiga sobre el estado que guarda la Enseñanza de la Geografía, encontraremos con seguridad temas a discusión por demás interesantes en otras entidades, lo cual no coincide estrictamente con las instituciones universitarias que ofertan la licenciatura en Geografía.

Segunda parte: Metodología de análisis a partir de la caracterización de las ponencias presentadas.

Tabla 2. Modelo teórico explicativo como argumentación de la trayectoria en investigación de la educación y enseñanza de la Geografía.

Supuestos	Método o procedimiento	Fuentes de investigación	Tendencias
Teóricos	Análisis de tendencias	Memorias en impreso de los SGEM	Paradigmas temáticos
Metodológicos	Descriptivo - Cualitativo	El estado de la enseñanza de la Geografía desde las distintas disciplinas en que se aborda	Orientaciones disciplinarias
Procedimentales	Recolección, organización y representación de la información en una base de datos	Interpretación de la comunicación escrita, ponencias presentadas	Enfoques metodológicos

Fuente: Carreto, F. González, R. (2021). Tendencias en la Enseñanza de la Geografía Cultural en México, una perspectiva desde los SEGEM, 1982 – 2019.

Tabla 3. Relación de ponencias presentadas en el Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México.

No.	Título	Autor	Institución	Evento/año
1	Paradigmas y orientaciones de la enseñanza de la geografía en México y América Latina.	Raúl González Pérez	Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria UAEM Toluca, México	IV SEGM, Jalapa, Veracruz, 2004
2	El programa de Geografía, ambiente y sociedad, dentro del nuevo modelo curricular del bachillerato universitario de la Universidad Autónoma del estado de México	<i>Fernando Carreto Bernal</i>	<i>Facultad de Geografía UAEM Toluca, México</i>	
3	La fundamentación epistemológica del plan de estudio “E” de la licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México.	<i>Fernando Carreto Bernal</i>	<i>Facultad de Geografía UAEM Toluca, México</i>	
4	Los auxiliares del aprendizaje en la enseñanza de la geografía: Reflexiones en torno a la experiencia latinoamericana.	Raúl González Pérez	Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria de la UAEM Toluca, México	V SEGM, Nuevo León, Monterrey, 2007
5	Libro: <i>Geografía Ambiente y Sociedad para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, basado en competencias. Dos décadas de trayectoria y vigencia.</i>	<i>Raúl González Pérez</i>	<i>Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria de la UAEM Toluca, México</i>	VI SEGM, Chihuahua, Chihuahua, 2009
6	La práctica docente en la enseñanza de la Geografía en el	<i>Fernando Carreto Bernal</i>	<i>Facultad de Geografía UAEM</i>	VII EGEM, Querétaro,

7	bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México Guía de evaluación del aprendizaje por competencias para el programa de geografía ambiente y sociedad del nivel medio superior de la UAEM	<i>Raúl González Pérez</i>	<i>Toluca, México</i> <i>Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria UAEM Toluca, México</i>	Querétaro, 2011
8	Propuesta del Programa de Geografía para el Bachillerato de Educación a Distancia de la UAEM	<i>Raúl González Pérez</i> <i>Fernando Carreto Bernal</i>	<i>Plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria UAEM Facultad de Geografía UAEM.</i>	VIII SEGM, Pachuca Hidalgo, 2013
9	Caracterización de los Docentes de Geografía del Nivel Medio Superior de la UAEM	<i>Raúl González Pérez</i> <i>Fernando Carreto Bernal</i>	<i>Plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria UAEM Facultad de Geografía UAEM.</i>	IX SEGM, León Guanajuato, 2015
10	Experiencias en la enseñanza aprendizaje con el libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el NMS en el repositorio institucional de acceso abierto de la UAEM	<i>Fernando Carreto Bernal</i> <i>Raúl González Pérez</i>	<i>Facultad de Geografía UAEM</i> <i>Plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria UAEM</i>	X SEGM, Taxco, Guerrero, 2017
11	Tres décadas de publicación del Libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1989-2019	<i>Fernando Carreto Bernal</i> <i>Raúl González Pérez</i>	<i>Facultad de Geografía UAEM</i> <i>Plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria UAEM.</i>	XI SEGM, Acapulco, Guerrero, 2019

Elaboración propia con base en los registros de las memorias de los SEGM de las ponencias presentadas

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

Tercera parte: Análisis de resultados en relación con las ponencias presentadas a través de los paradigmas temáticos, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos.

Paradigma temático I Tendencias de la enseñanza de la geografía

- Paradigmas y orientaciones de la enseñanza de la geografía en México y América Latina

En la presentación, se ofreció un balance sobre los paradigmas temáticos y sus orientaciones de la enseñanza de la Geografía, tanto en México como en América Latina. El primer paradigma de mayor ocupación por los geógrafos docentes se refiere a la **Metodología para la enseñanza**, en el cual se advierte la necesidad de sistematizar el proceso educativo de la Geografía. El segundo paradigma, se considera **la Investigación y desarrollo educativo**, en el cual se han tratado los avances e importancia de la disciplina en la formación de una cultura geográfica. El tercer paradigma se enfoca sobre **Contenidos y Programas de Enseñanza**, en los cuales se abordan problemas curriculares en los distintos niveles educativos. Finalmente, se considera como un cuarto paradigma el **Desempeño profesional**, donde se analizan las dificultades y perspectivas que afronta el geógrafo en el ámbito laboral. González, (2004).

- La fundamentación epistemológica del plan de estudio “E” de la licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía de la UAEM.

Se expuso la fundamentación del nuevo Plan de Estudios de la licenciatura en Geografía que entró en operación en septiembre de 2003, el marco epistemológico es de suma importancia para establecer las orientaciones y enfoques teóricos que subyacen a su operación, tanto disciplinaria como pedagógica. En este sentido, se han establecido cuatro criterios elementales para su instrumentación adecuada: la conceptualización básica, los fundamentos teóricos, la participación del geógrafo en los estudios territoriales y las orientaciones geográficas de la Facultad de Geografía de la UAEM. Carreto, (2004).

Paradigma temático II: Planes y programas de estudio

- El programa de Geografía, ambiente y sociedad, dentro del nuevo modelo curricular del bachillerato universitario de la UAEM.

La ponencia dio a conocer el programa de la asignatura denominada “Geografía, ambiente y sociedad”, implementada en marzo de 2005 en el cuarto semestre de la escuela preparatoria de la UAEM. Su desarrollo se realizó en tres fases: en la primera, se elaboró el programa de la asignatura. En la segunda, se elaboró el libro de texto, que integró los enfoques geográficos para el análisis de geo sistemas ambientales y sociales, con métodos aplicados que se

demandan de la Geografía. En la tercera, se consideró un diplomado para la capacitación, tanto disciplinaria como didáctica, de los docentes que imparten la asignatura en este nivel. Carreto, (2004).

- Propuesta del Programa de Geografía para el Bachillerato de Educación a Distancia de la UAEM.

El objetivo de la comunicación fue exponer la estructura del programa de Geografía y responsabilidad ambiental en el currículo del Bachillerato Universitario a Distancia, (BUAD, 2012), enfocado desde las tendencias actuales de la disciplina, con orientación hacia la educación a distancia, y con el apoyo de una secuencia didáctica para su instrumentación y aplicación adecuada.

La presentación se desarrolló en tres apartados; en el primero de ellos se expuso la estructura del programa de geografía, bajo el enfoque de las tendencias de la ciencia geográfica; paradigmas, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos de la disciplina. En el segundo apartado, se definió el enfoque de educación a distancia, para el desarrollo de las competencias en el marco de la RIEMS, y en el tercer apartado se desarrolló la planeación a través de una secuencia didáctica, (González y Carreto, 2013).

Paradigma temático III Libro: Geografía Ambiente y Sociedad

- Libro: *Geografía Ambiente y Sociedad para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, basado en competencias*. Dos decenios de trayectoria y vigencia.

La participación se enfocó al análisis de la trayectoria editorial del libro referido a partir de 1989, que se imparte en el cuarto semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se dieron a conocer nuestras experiencias y propuesta específica de un texto articulado con las once competencias del bachiller sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la asimilación de una cultura geográfica útil para su desarrollo humano sostenible,

De esta forma, se cristalizó su vigésimo aniversario a través de una propuesta bajo el enfoque por competencias que permita responder a las necesidades pedagógicas planteadas recientemente por el marco curricular común de la Reforma Integral del Bachillerato para el Nivel Medio Superior a nivel nacional. González, (2009).

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

- Experiencias en la enseñanza aprendizaje con el libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el NMS en el repositorio institucional de acceso abierto de la UAEM.

La comunicación ofreció las experiencias en el proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura de geografía en el NMS en el periodo semestral que corresponde de febrero a julio del 2017, con el apoyo del libro Geografía, Ambiente y Sociedad, en acceso abierto disponible en el repositorio institucional de la UAEM.

Los resultados, demostraron que de 5 instituciones analizadas, accedieron 200 usuarios a la plataforma, acentuándose durante el periodo de evaluación parcial, los estudiantes por un lado, valoran la disposición del libro como recurso didáctico en acceso abierto para su aprendizaje, y por otro el beneficio económico al no tener costo su consulta en línea, por su parte los docentes, manifiestan una gran ventaja comparativa el que sus estudiantes accedan en el formato digital porque facilita su manejo en el aula como apoyo al desarrollo de los contenidos, valorando la iniciativa acorde al uso de las TIC y los principios del acceso abierto en el RI de la UAEM. (Carreto y González, 2017).

- Tres décadas de publicación del Libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1989-2019.

La comunicación se enfocó a evaluar, las tres décadas con diez ediciones de publicación del libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el NMS de la UAEMÉX; en relación con su difusión y relevancia como material de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina.

La primera edición fue publicada en 1989, acorde con los contenidos del programa educativo de la unidad de aprendizaje. Después de la primera, se han presentado nueve ediciones más: 1990, 1995, 1998. Fue a partir de la sexta edición, 2000, que la universidad, tomó el compromiso de la obra para su edición y difusión: 2003, 2006, 2014 y 2016., y a partir de 2017, el libro es de acceso abierto, disponible en el repositorio institucional de la UAEM, con un registro estadístico de sus consultas y descargas que reflejan su aceptación en diferentes escenarios y niveles educativos. (Carreto y González, 2019).

Paradigma temático IV Formación y práctica docente

- Caracterización de los Docentes de Geografía del Nivel Medio Superior de la UAEM.

La participación dio a conocer las características del docente de la Geografía del nivel medio superior; ¿quién es él?, que preparación disciplinaria y pedagógica posee durante su práctica educativa?; Cual es su compromiso como docente de la Geografía ante el nuevo modelo educativo por competencias?; y sobre todo qué participación ha tenido la Facultad de

Geografía en la formación científica y pedagógica de los egresados que deciden abrigar a la docencia como un modo de subsistencia?

Se caracterizaron a los docentes que atienden el compromiso de enseñar la disciplina geografía en este nivel educativo, así como los objetivos que persigue la Facultad de Geografía de la UAEM en la formación de profesionales de la enseñanza de la geografía. González y Carreto. 2015.

- La práctica docente en la enseñanza de la Geografía en el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México

Se ofreció un análisis sobre la práctica docente de los profesores que imparten la enseñanza de la Geografía en este nivel debido a su perfil disciplinario y pedagógico, el programa de la asignatura, la infraestructura y equipamiento institucional, los materiales didácticos y las actividades fuera del aula. De esta manera, los resultados dieron cuenta de cómo se practica la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, y su incidencia en la cultura geográfica y la toma de decisión del alumno para elegir cursar la carrera de Geografía en su vida futura. (Carreto y González, 2011).

Paradigma temático V Estrategias didácticas

- Los auxiliares del aprendizaje en la enseñanza de la geografía: Reflexiones en torno a la experiencia latinoamericana

La ponencia dio a conocer la clasificación y uso de los auxiliares del aprendizaje de la Geografía, que recientemente han sido utilizados por muchos de los geógrafos docentes de América Latina, en el cumplimiento de los objetivos marcados en los programas educativos de cualquier nivel escolar donde se imparte esta disciplina.

Los recursos instruccionales se especifican a través de la experiencia indirecta de la realidad, y que inciden en la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje, los auxiliares del aprendizaje han sido utilizados como instrumentos, en la medida que acentúan el aprendizaje activo y significativo, de procedimientos y actitudes en el empleo de técnicas y destrezas de la disciplina. González, (2007).

- Guía de evaluación del aprendizaje por competencias para el programa de geografía ambiente y sociedad del nivel medio superior de la UAEM

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

El objetivo de la participación fue dar a conocer el contenido y estructura de la guía de evaluación, tomando como ejes centrales: el sistema de evaluación; los instrumentos de evaluación y las rubricas. Como parte de la planeación del proceso enseñanza aprendizaje en el nivel medio superior de la UAEM, la guía pedagógica, es un instrumento que permite desarrollar con mayor factibilidad y pertinencia el tratamiento de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes bajo el enfoque de la educación basada en competencias, (González y Carreto, 2011).

Discusión y conclusiones

El análisis de la trayectoria como ponentes en los SEGM, nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones, Carreto, F., González, R. (2020 y 2021).

- El estudio sobre las trayectorias como ponentes a partir de los SEGM a través de los paradigmas temáticos, las orientaciones disciplinarias y los enfoques metodológicos permite identificar la labor docente de los profesionales de la enseñanza de la geografía que participamos en el evento.
- El modelo teórico explicativo para el análisis de las trayectorias como ponentes es una propuesta metodológica, para conocer el aporte, a través de la comunicación escrita de los participantes en los SEGM.
- La metodología de análisis de tendencias con la identificación de paradigmas temáticos, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos abre la oportunidad de realizar investigaciones, según sea la temática de interés de los investigadores educativos.
- La base de datos de los SEGM en programa SPSS permitió un mejor tratamiento estadístico, lo que permite derivar un sinnúmero de investigaciones a través de la correlación de variables, indicadores y categorías con el propósito de obtener los resultados más significativos sobre el estado que guarda la enseñanza de la Geografía en México. Los resultados se derivan en los paradigmas temáticos, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos planteados en el texto.
- Bajo el amparo de una crítica constructiva, pensamos que hasta el momento se han cumplido parcialmente los objetivos que dieron origen a los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México, (SEGM), solo su presentación en el evento: 1. intercambio de experiencias pedagógico-didácticas en la práctica docente, 2. innovaciones educativas y tecnológicas en la Enseñanza de la Geografía y 3. investigación de la disciplina y difusión de la Enseñanza y cultura geográfica. Dejando abierta la posibilidad de la vinculación académica para su

concreción y seguimiento de acuerdo a la iniciativa de los participantes mas no de los organizadores.

- Como geógrafos docentes e investigadores educativos de la disciplina geográfica, asumimos la responsabilidad de seguir trabajando para la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles educativos, la investigación de la disciplina y la difusión de la cultura geográfica.
- Finalmente con base en el desarrollo de la investigación que se ha venido trabajando podemos discutir desde una reflexión crítica sobre los resultados que obtuvimos sobre nuestra intervención en los eventos. En el aspecto positivo nuestras intervenciones han contribuido al fortalecimiento de la línea de investigación educativa, así como el enriquecimiento de las experiencias para la práctica educativa, en contraparte nuestra participación no derivo en conseguir la sede en la Facultad de Geografía de la UAEM en 40 años de los eventos, lo que sin duda habría sido un reconocimiento a la trayectoria institucional y de la investigación educativa sobre la Educación y Enseñanza de la Geografía que se viene desarrollando.

Referencias bibliográficas:

Carreto, F (2004) La fundamentación epistemológica del plan de estudio “E” de la licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ponencia presentada en el IV Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Jalapa Veracruz.

Carreto, F (2004). El programa de Geografía, ambiente y sociedad, dentro del nuevo modelo curricular del bachillerato universitario de la Universidad Autónoma del estado de México. Ponencia presentada en el IV Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Jalapa Veracruz.

Carreto, F. González, R. (2020) Trayectoria y contribuciones en el Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019, Ponencia presentada en el 7° Coloquio de Investigación Educativa Red Durango.

Carreto, F. González, R. (2020). Base de datos de los SEGEM, en SPSS.

Carreto, F. González, R. (2021) Tendencias en la Enseñanza de la Geografía Cultural en México, una perspectiva desde los SEGEM, 1982 – 2019. Revista Dilemas Contemporáneos.

Carreto, F., González, R. (2011). Guía de evaluación del aprendizaje por competencias para el programa de geografía ambiente y sociedad del nivel medio superior de la UAEM.

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

Ponencia presentada en el VII Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Querétaro, Querétaro.

Carreto, F., González, R. (2011). La práctica docente en la enseñanza de la Geografía en el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ponencia presentada en el VII Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Querétaro, Querétaro.

Carreto, F., González, R. (2013). Propuesta del Programa de Geografía para el Bachillerato de Educación a Distancia de la UAEM. Ponencia presentada en el VIII Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Pachuca Hidalgo.

Carreto, F., González, R. (2015). Caracterización de los Docentes de Geografía del Nivel Medio Superior de la UAEM. Ponencia presentada en el IX Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, León Guanajuato.

Carreto, F., González, R. (2017). Experiencias de la Enseñanza Aprendizaje con el Libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el NMS en el Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la UAEM. Ponencia presentada en el X Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Taxco, Guerrero.

Carreto, F., González, R. (2019). Tres décadas de publicación del Libro Geografía, Ambiente y Sociedad, para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1989-2019. Ponencia presentada en el XI Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México, SEGM, Acapulco, Guerrero.

González, R. (2004). Paradigmas y orientaciones de la enseñanza de la geografía en México y América Latina. Ponencia presentada en el IV Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Jalapa Veracruz.

González, R. (2007). Los auxiliares del aprendizaje en la enseñanza de la geografía:

González, R. (2009). Libro: *Geografía Ambiente y Sociedad para el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, basado en competencias*. Dos decenios de trayectoria y vigencia. Ponencia presentada en el VI Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Chihuahua, Chihuahua.

González, R. Carreto, F. (2021) Tendencias educativas en la Enseñanza de la Geografía desde los SEGM, 1982-2019. Ponencia presentada XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021. Puebla, México.

González, R. Carreto, F. (2021) Trayectoria en la investigación educativa sobre enseñanza de la Geografía en México y América Latina. Ponencia propuesta para el XVIII EGAL Córdoba Argentina.

González, R. Carreto, F. (2007) Reflexiones en torno a la experiencia latinoamericana. Ponencia presentada en el V Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Monterrey Nuevo León.

SMGE. Academia de Geografía. (1982). I Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Ciudad de México, D. F.

SMGE. Academia de Geografía. (1986). II Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Ciudad de México, D. F.

SMGE. Academia de Geografía. (2002). III Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, San Luis Potosí, SLP.

SMGE. Academia de Geografía. (2004). IV Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Jalapa Veracruz.

SMGE. Academia de Geografía. (2007). V Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Monterrey Nuevo León.

SMGE. Academia de Geografía. (2009). VI Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Chihuahua, Chihuahua.

SMGE. Academia de Geografía. (2011). VII Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Querétaro, Querétaro.

SMGE. Academia de Geografía. (2013). VIII Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, Pachuca Hidalgo.

SMGE. Academia de Geografía. (2015). IX Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México. SEGM, León Guanajuato.

SMGE. Academia de Geografía. (2017). X Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM). Taxco, Guerrero.

SMGE. Academia de Geografía. (2019). XI Simposio de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM). Acapulco, Guerrero.

Raúl González-Pérez y Fernando Carreto-Bernal

Trayectoria y contribuciones como ponentes en los Simposios de la Enseñanza de la Geografía en México (SEGM), 2004-2019.

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM

Dra. en Ed. Rosa María Hernández-Ramírez

rosshr11896@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

ORCID: 0000-0002-0076-3089

Dr. en Ed. Aristeo Santos-López

arisan3@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

ORCID:0000-0002-3339-6027

Mtra. en Ed. Margarita Cabrera-Castro

mcc1526@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

ORCID:000-0001-5316-3661

Recepción: 04 de diciembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

RESUMEN

La formación del historiador de la Facultad de Humanidades (FH en adelante) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM en adelante) requiere de la incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género. El análisis de las políticas internacionales y nacionales, las leyes y los planes institucionales muestra que la generación de nuevos patrones de convivencia en los que la igualdad, la justicia, la eliminación de la violencia y de la discriminación sean procurados deben ser precedidos de una reforma curricular. El objetivo de esta investigación educativa fue realizar una serie de propuestas para ser incorporadas en el currículum tanto oficial como planeado. Los resultados nos mostraron que ser el currículum oculto el elemento transmisor de valores y actitudes se convierte también en la vía para la transformación de la cultura escolar y, en consecuencia, de la equidad de género.

Palabras clave

Perspectiva, género, currículum oculto.

Gender perspective and hidden curriculum in the formation of students in History at UAEM

Abstract

The academic program of History of Facultad de Humanidades (FH) at Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) requires incorporation of the transversality of gender perspective. The analysis of international and national policies, laws and institutional plans shows that the generation of new patterns of coexistence in which equality, justice, the elimination of violence and discrimination are sought must be preceded by a curriculum improvement. The objective of this educational research is to provide proposals that could be incorporated into the official and planned curriculum. The results show that being the hidden curriculum the transmitting element of values and attitudes also becomes the way for the transformation of the school culture and, consequently, gender equity.

Keywords

Perspective, gender, hidden curriculum.

INTRODUCCIÓN

La Historia nos ha mostrado cómo, desde los primeros tiempos, los roles de mujeres y hombres se han diferenciado. A cada época y lugar corresponden ciertas funciones, atribuciones y esencias que, tanto unas como otros, se han encargado de reproducir generación tras generación sin que mediase alguna crítica, sobre todo, por los modos tan dispares de desarrollo personal, profesional o familiar. No es sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial y la entrada abiertamente de la mujer de clase media al mercado laboral que comienza a tomar fuerza la conciencia de la situación de desigualdad, discriminación y violencia vivida. En este siglo XXI la búsqueda de mayor equidad e igualdad de géneros abarca muchos horizontes, entre ellos, el educativo.

Bajo dicha premisa este artículo se distribuye con los siguientes apartados: La primera fase consistió en la revisión de la literatura y el análisis de las políticas educativas internacionales y nacionales en materia de género, así como el contexto UAEM y su FH, así como el Plan de Estudios 2015 de la Licenciatura en Historia. En la segunda fase se contrastaron del cruce

entre estos momentos. Los resultados obtenidos del análisis curricular bajo la perspectiva de transversalidad de género se incluyen en el apartado de resultados y discusión, al lado de una serie de propuestas de actividades pertinentes de incorporación de la igualdad de género.

METODOLOGÍA

El texto que se presenta a continuación forma parte del proyecto de investigación educativa registrado ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM con clave 5129/2020SF. El objetivo general fue proponer una serie de acciones que incorporen la transversalización de la perspectiva de género en los currícula, enfocándose en su observancia en el currículum oculto, porque se hace hincapié en que para lograr dicha incorporación hay que iniciar con valores y actitudes por parte de los docentes en el aula, lugar donde se da la interacción con el alumnado. La pregunta central que orientó la investigación fue: ¿Qué acciones afirmativas podrían introducir la transversalidad de la perspectiva de género en el currículum oculto de la Licenciatura en Historia de la UAEM?

La delimitación del objeto de estudio es el currículum de la Licenciatura en Historia de la UAEM, que es la Máxima Casa de Estudios del estado más poblado de la República Mexicana con una matrícula estudiantil aproximada de 92,301 alumnos. De esa cantidad, corresponden 53,051 a mujeres y 39,250 a hombres. (Barrera, 2020 :7-8). En el área de las humanidades, la UAEM cuenta con tres organismos académicos: la Facultad de Artes, la Escuela de Artes Escénicas y la FH. La FH se encuentra ubicada en la ciudad de Toluca, en el campus Ciudad Universitaria. Ofrece los estudios de licenciatura en Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Letras y Literatura Hispánicas, Filosofía e Historia y el posgrado de Maestría - Doctorado en Humanidades. La matrícula total de dicha Facultad se contabiliza en 1,123 alumnos para el periodo de estudios que es el año 2020. De éstos últimos, 281 son formados en el área histórica (Díaz, 2020:13).

El marco teórico que sustenta la investigación se enmarca en la confluencia de tres ejes: la teoría de género en cuanto a la transversalidad de la perspectiva de género; la teoría curricular y, también, se hace uso de algunos elementos de la inclusión educativa, ya que a decir de Green y Engelbrecht (2007, p. 5 citados en Mitchell *et.al.* 2008: 143): “La

**Rosa María Hernández-Ramírez,
Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro**

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM.

implantación de la inclusión en la sociedad y en el ámbito educativo implica entender de forma diferente los fines de la educación y distintas premisas sobre la mejor forma de crear comunidades de ciudadanos más solícitos y responsables”.

La propuesta metodológica para el estudio fue descriptiva-analítica desarrollada en dos fases que permitieron llegar a conclusiones válidas del tema en cuestión. La primera fase consistió en la revisión de la literatura del tema; incluyó la construcción del marco teórico y el análisis de las políticas educativas en materia de género, el contexto de la UAEM y su FH, así como del último Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, que data del 2015. En la segunda fase se contrastaron los resultados obtenidos del análisis curricular bajo la perspectiva de transversalidad de género para elaborar la propuesta de actividades que habrán de introducir cambios a favor de la igualdad de género para, posteriormente y si se considera pertinente, agregarlos a nuevas versiones curriculares del mencionado plan.

RESULTADOS

Para un mejor esclarecimiento de la temática a tratar que versa sobre la equidad de género y la educación, elemento esencial en el progreso de toda sociedad, conviene conceptualizar lo referente a género, perspectiva de género y la transversalidad.

Para ello retomaremos lo que asienta la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su informe sobre Igualdad de Género:

El Género es una construcción cultural y social, definida por las relaciones de poder entre hombres y mujeres y por las normas y valores relativos a los roles “masculino” y “femeninos” con respecto al comportamiento. La interpretación cultural y la negociación de género resultan fundamentales para la identidad incluyendo la identidad de género de las personas y sus comunidades. El género no se entiende universalmente de la misma manera en las diversas culturas y puede tener múltiples definiciones en las distintas comunidades más allá de la dicotomía masculina-femenina (UNESCO, 2015:14).

Dentro de los planes de acción de la ONU se encuentra la Agenda 2030, en ella los objetivos 4 y 5 claramente justifican las acciones en favor de la igualdad de género. El primero hace referencia a una educación de calidad que sólo puede ser alcanzada cuando se eliminen las disparidades y los estereotipos en la escuela, abonando a la inclusión en todas sus formas. El segundo aborda el empoderamiento de mujeres y niñas teniendo como base la erradicación de la violencia y la discriminación apoyándose en políticas y acciones que tiendan a la igualdad de oportunidades (ONU, 2015).

Hablar de perspectiva de género no es hablar de mujeres, es hablar de hombres y mujeres y de las distintas formas que ha adquirido el poder entre ellos. No se trata de sobreponer el mejor al otro, sino de buscar la visión que contextualice y de pie a nuevas formas de convivencia:

La perspectiva de género hace referencia al posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica-evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, políticos, públicos e ideológicos (Donoso, 2013:6).

En efecto, significa reconstruir el tejido que guía la relación entre géneros. En su artículo 5º la Ley General de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia al término Perspectiva de género lo define como:

...una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisión (LGAMVLV, 2007:2).

Siguiendo la ruta trazada por los organismos internacionales, en México el 20 de abril de 2021 se decretó la nueva Ley General de Educación Superior (LGES en adelante) que en su Capítulo II, artículo 10 señala:

“Artículo 10. Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en lo siguiente:

XVII. La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural (negritas propias), así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad....

XVIII. La promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior;

XIX. La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior...”

(LGES,2021:4-9)

En concordancia con la LGES, la UAEM ha fijado como meta en su Plan General de Desarrollo 2021-2033:

Incluir de forma permanente la perspectiva de género y la protección de los derechos humanos en todas las actividades académicas, en la investigación, capacitación, en la difusión y extensión universitaria, así como en las tareas administrativas de la universidad (Barrera Díaz, 2021:86).

Una vez que se han expuesto las políticas, internacionales y nacionales, corresponde puntualizar la manera en que pueden ser concretadas en los currícula de las Instituciones de Educación Superior, específicamente en la FH. Sabemos que estas reflejan desde la óptica social, política, económica, científica y cultural el modelo de ciudadano que se desea formar. A decir de Ferrini (1997:1):

El *currículum* es actualmente el instrumento de transmisión y legitimación del conocimiento en sociedades industriales. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad, dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto educativo.

En las últimas décadas en Latinoamérica ha predominado el modelo basado en competencias en la integración de los planes de estudio. Este enfoque incluye tres grandes apartados: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Una evaluación somera a dicha tríada nos conduce a pensar que a la fecha se le ha dado más relevancia a lo cognitivo y procedimental, dejando en un segundo plano la cuestión actitudinal. Sin embargo, el contexto mundial actual ha hecho imperativo que se parta de las relaciones humanas para generar un cambio en el entorno social.

La categoría de transversalidad del currículum tiene que ver con la puesta en práctica de valores, de nuevas pautas culturales; valores y actitudes que deben formarse y fomentarse en el alumnado:

Los ejes transversales (ET) son la propuesta curricular española que busca salidas en el ámbito escolar a las profundas transformaciones que enfrenta el mundo (...) representan el desafío de enfrentar los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana que ofrezca alternativas incluyentes, pacifistas y tolerantes (básica y superior) con implicaciones: centrada **en valores**. Retoma la educación cívica y moral (...) Impregna el currículum escolar. Los ejes transversales no se presentan como contenidos adicionales o como materias aparte. La propuesta curricular apunta a que las formas de relación de los diferentes actores educativos incorporen contenidos actitudinales (valores, normas y comportamientos) en todos los espacios escolares (aulas, recreo, reuniones, etc.) así como **en todas las materias del currículo**. (negritas nuestras).” (González, 2010)

Ahora bien, ¿cuáles serían los temas propuestos para la transversalidad? de acuerdo a la experiencia española, estos se circunscriben a la educación ambiental, para la paz, vial, del consumidor, la multiculturalidad y para la igualdad de oportunidades. En este último,

precisamente radica la propuesta de la perspectiva de género. El planteamiento de este trabajo en torno a la importancia de la transversalidad para el cambio sociocultural queda sustentado en lo escrito por Marta Durán quien, a su vez, cita a Munévar y Villaseñor:

Es interesante señalar que para Munévar y Villaseñor (2005) la transversalidad es uno de los temas puestos a debate para lograr la ruptura de fronteras disciplinarias y lograr dar respuesta a los nuevos fenómenos sociales. Por ello, más que atender a contenidos cognitivos, los ejes nos plantean retos referidos a la formación integral de las personas en dirección a lograr una ciudadanía plena y, como una característica común en todos ellos, relacionando en última instancia, valores. (Durán, 2012:27)

Desde la visión de Camargo y otros (2016:4-5):

La tarea de transversalizar la perspectiva de género, requiere transformaciones a nivel de las organizaciones y en la asignación de recursos (materiales y simbólicos); pero también de manera especial, modificaciones en la manera en que los actores sociales se definen a sí mismo y se relacionan con otros (...) las instituciones universitarias no están ajenas a esta problemática organizacional, cuyo desafío será conocer, visibilizar, promover e incorporar la perspectiva de género en planes estratégicos, políticas y normativas institucionales que garanticen mecanismos de igualdad de oportunidades y ejercicio pleno de derechos humanos entre mujeres y hombres.

Retomando la propuesta de Durán (2012:25):

Asumir la Transversalidad de Género en la Educación es plantear estrategias que desde procesos políticos posibiliten la equidad de género más allá de las aulas: en la sociedad en su más amplio sentido, impulsando el salto cualitativo hacia una igualdad y equidad real y no solo formal. Responde también al ordenamiento jurídico nacional e internacional que avala estos procesos. Sin embargo, la implementación es un proceso

complejo, con múltiples aristas que inciden en sus logros, aun cuando se asuma como estrategia institucional.

La tarea de transversalizar la perspectiva de género en instancias educativas superiores requiere de varios elementos y en primerísima instancia, del convencimiento de quienes forman parte de la organización. Nuevamente se recurre a Durán (2012:31), quien menciona los tres objetivos que conlleva la puesta en marcha de este proceso:

1. Desarrollo de una cultura organizacional y académica género-sensitiva.
2. Establecer una estrategia de identidad de género institucional (a lo interno de la organización, como institución).
3. Establecer una estrategia de educación de género en círculos académicos (área académica en específico).

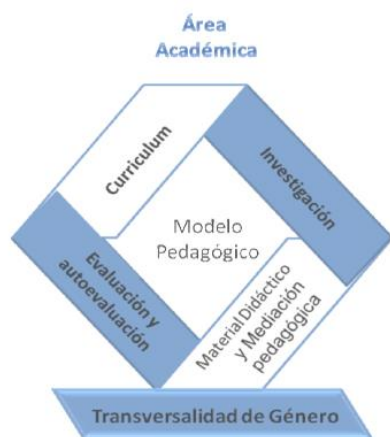
Recalcamos que la UAEM ha asumido estos compromisos de unos meses a la fecha, particularmente desde el movimiento *#metoo* de febrero de 2020. Los dos primeros objetivos recomendados por Durán, han sido abordados ya con la creación de una dependencia denominada Coordinación Institucional de Equidad de Género, que a través de sus Comités, en cada escuela o facultad, se han dado a la tarea de la sensibilización de esta temática; también se han implementado protocolos de actuación en caso de violencia de género, se le han dado cauce a cierto número de demandas y denuncias por acoso y hostigamiento sexual, cursos y conferencias se han ofrecido a los tres sectores componentes de la institución. No obstante, es en el tercer objetivo en el que se inscribe este trabajo, ya que, a la luz de las agendas internacionales, las nuevas leyes vigentes y las futuras reestructuraciones curriculares, se hace urgente la propuesta de incluir la transversalidad de la perspectiva de género en los documentos normativos en la FH, no solo en la Licenciatura en Historia sino en las otras licenciaturas que integran la facultad, y a partir de ello, continuar con su implementación práctica. Siguiendo con el modelo de Durán, esta etapa es la más importante para nuestro propósito ya que abarca el análisis de la propuesta institucional (los valores y ejes transversales); el análisis del currículum oficial y el oculto para la incorporación de la temática en planes y programas, materias, temas e información requeridas; la realización de investigaciones de género aplicables a la institución educativa para visibilizar y generar

**Rosa María Hernández-Ramírez,
Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro**

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM.

alternativas; crear y utilizar materiales didácticos con miras a la igualdad de género; la evaluación continua de los aprendizajes, valores, habilidades y actitudes esperadas y logradas y finalmente, la autoevaluación de los planes y programas.

Figura 1



Fuente: Tomada de: Durán, Martha (2012) La transversalidad de género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad*, Vol. 12, No. 1, Costa Rica, p. 17.

Es aquí en donde el currículum oculto aparece en el quehacer diario de la gestión curricular, en la práctica o no del currículum oficial. El primero, según Jackson y Eisner, citados en Mirta Jacobo de Castilla(Jacobo, 2006:261) lo conceptualizan como:

La expresión currículum oculto fue utilizada por primera vez por Philip W. Jackson en 1968 para referirse a aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela”(E Palladino,1998) Eisner, Elliot W. define al currículum oculto o implícito como “ese conjunto penetrante y omnipresente de expectativas y reglas que definen la escolarización como un sistema cultural que por sí mismo enseña lecciones importantes(Gimeno-Sacristán-Pérez Gómez,1994).

Díaz Barriga (Díaz Barriga, 2006:8) analiza el currículum oculto de la siguiente manera:

Va más allá de las intenciones escolares explícitas, [*curriculum* formal] porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente. (...) permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. (...) de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar. En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito.

Es aquí en donde se contrastan los documentos oficiales o normativos educativos y la realidad en la gestión curricular, porque una cosa es lo que el docente conoce para llevar a cabo su trabajo de manera institucional y otra es cómo en la realidad se verifica la acción educativa. Los objetivos de las políticas internacionales como la Agenda 2030, las políticas nacionales, las leyes federales como la LGES, los planes de desarrollo institucionales, el modelo educativo de inclusión, equidad e igualdad y las especificidades disciplinarias pueden converger en acciones específicas del currículum oculto. Desde la mirada de Opertti (s/f:4) este último enfrenta importantes desafíos:

(1) Concebir el currículum como un potente instrumento que contribuye a forjar las bases de desarrollo y estilos de vida sustentables, inclusivos y justos (...)

(3) La articulación y sinergia entre los componentes centrales del currículum entre otros fundamentales, finalidades y objetivos, temas transversales, estructura curricular, planes y programas de estudio, materiales de formación y criterios e instrumentos de evaluación a través de herramientas/soportes institucionales -por ejemplo, marcos curriculares- que fortalezcan la sustentabilidad, la coherencia, la unicidad,

el aterrizaje y el impacto de las propuestas de cambio y desarrollo curricular. Se debe tratar de cerrar las brechas entre el currículo diseñado e implementado, y poner **más el foco en la comprensión de los currículos vivenciados y logrados (...)**

(5) Entender la educación inclusiva como el espíritu y la materia de los sistemas educativos (...) que efectiviza el derecho de cada alumno de tener y gozar una oportunidad real de educarse y de aprender. **La inclusión se gesta en políticas y programas transversales al sistema educativo** (negritas propias).

Desde luego que la operatividad del currículum oculto demanda una serie de cambios sobre todo de índole cultural al interior de los diferentes sectores involucrados: personal docente, administrativo y alumnado. Tenemos la certeza del sustento que representan las legislaciones, las normas, los protocolos de actuación, sin embargo, en la labor conjunta, los materiales utilizados y hasta en la infraestructura y uso de espacios, deben permear las nuevas formas de convivencia cotidiana.

Antes de comenzar a presentar las propuestas de acciones específicas, es necesario hacer notar que para que estas se puedan implementar se requiere de un trabajo conjunto, de compromiso de todos los integrantes involucrados, es un trabajo social que va a beneficiar a toda la comunidad. Queda entendido que el principal agente de cambio debe ser el docente, aunque su participación no es la única indispensable. Los cambios de paradigma sólo se verán realizados cuando en nuestra institución sus tres sectores se coordinen activamente en el cambio.

La transversalidad de la perspectiva se presenta en dos campos de actuación: el currículum formal o planeado y el currículum oculto. Es conviene mencionar que originalmente la investigación se ceñía únicamente al análisis y propuestas para el Plan de estudios 2015 de la Licenciatura en Historia, pero a lo largo de este proceso, se convino que los cambios deben permear todo el currículum por ser esta una categoría más amplia; además, es que si bien, algunas sugerencias son operativas en el corto plazo, la gran mayoría pueden ejercerse en futuras reestructuraciones curriculares.

Ante ello las propuestas del cambio en el currículum formal y materializado en el cotidiano se pueden considerar las siguientes acciones, en un nivel general, hacia toda la comunidad de la FH. Para ello, una forma de clasificarlas en cuatro apartados aún generales que se entrelazan y aplicarían en situaciones concretas envolviendo a gestores, y usuarios y los propios planes de estudio en la selección de temáticas, equipo, material y capacitación e integración de capital humano:

1 Seguimiento a políticas internacionales y nacionales apoyando la transversalidad

- Propiciar que no haya violencia mediática en redes de estudiantes derivado de las cuestiones de género o preferencia sexual.
- El cuanto al fomento al deporte privilegiar las participaciones de equipos y competencias mixtas.
- Incentivar la titulación con temáticas de los roles de género.
- Impulsar a las alumnas para que se inserten en el ámbito laboral una vez que hayan concluido su carrera y se hayan titulado, utilizando o abriendo espacios desde las prácticas profesionales; porque en nuestro país 3 de cada 10 mujeres con educación superior está fuera del mercado laboral (INEGI, 2021).
- Visibilizar en la academia el trabajo no remunerado que realizan las mujeres, tanto alumnas como docentes y administrativas, en sus familias u hogares, lo que impide un desempeño favorable en sus actividades o que las coloca en desventaja académica y laboral, puesto que tienen menos tiempo para el aprendizaje o ascenso laboral, recrudeciendo las desventajas socioeconómicas por género.
- Desarrollo de un mayor número de investigaciones en torno a la igualdad de género en el ámbito académico.
- Fomentar la tolerancia y la eliminación de discriminación en cuanto a las diferentes maneras de vestir del alumnado, profesorado y administrativos.

2 Recomendaciones administrativas

- Acceso a servicio médico en igualdad de circunstancias.
- Distribución equitativa por género y por capacidad en cargos administrativos y de dirección.

**Rosa María Hernández-Ramírez,
Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro**

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM.

- Incremento de plazas de tiempo completo para académicas.
- Solicitar al personal docente como requisito de admisión que no cuente con antecedentes de acoso, hostigamiento o violencia y perfiles psicológicos.
- Uso de infraestructura educativa con perspectiva de género: baños y vestidores por género pero también unigénero; modificar accesos para personas discapacitadas y para alumnas, profesoras o administrativas embarazadas; alumbrado en todos los espacios para evitar violencia o agresiones de toda índole; botones de pánico en lugares estratégicos, teléfonos de emergencia; dispensadores de preservativos y toallas sanitarias; distribución equitativa en horarios para uso de canchas deportivas o cualquier instalación tanto para hombres como para mujeres.

3 Capacitación

- Organización de eventos culturales con relación al género: películas, arte, danza, pintura, clubes, círculos de lectura.
- Allegar Información que permita detectar la violencia de pareja, física o sexual y psicológica, a través de conferencias, cursos, tutoría, servicio médico, censos y con el apoyo de tutoría.

4 Normatividad

- Hacer conciencia de las mismas oportunidades y derechos que cualquier estudiante, independientemente de su género, tiene para acceder a cargos de representatividad.
- Regular y vigilar que la participación en excusiones, prácticas o servicio social sean de forma igualitaria, mixta, integrativa e inclusiva.
- La convocatoria y entrega de estímulos y reconocimientos al desempeño debe ser sin distinciones por cuestión de género.
- Apoyos que eviten que las alumnas abandonen sus estudios que involucren aspectos médicos, psicológicos, legales y, en caso de ser necesario, económicos.
- Apoyo a casos de embarazo y/o maternidad.
- Que los Comités de género, clubes, grupos, o cualquier instancia de creación nueva, mantengan el equilibrio de género en sus integrantes para que sus trabajos y propuestas sean los más incluyentes posible.

- Incentivar a las alumnas para que continúen con estudios de posgrado, apoyándolas con becas académicas.
- Eliminar las expresiones de discriminación por género en el sector docente hacia el alumnado.
- Otorgar un reconocimiento a los grupos o personas que hayan ejecutado la mejor práctica de inclusión y de equidad de género al interior de la comunidad universitaria a lo largo de un periodo.
- Identificar oportunamente los casos de acoso y hostigamiento mediante el seguimiento de las denuncias no sólo formales, sino incluso, las anónimas en el ánimo de comprobar su veracidad y, en caso efectivo, actuación legal en consecuencia.

Retomamos que en el currículum oculto que va formando en valores y actitudes es de vital importancia la implementación de acciones afirmativas que pretendan transversalizar la perspectiva de género de manera más específica para la disciplina histórica, como las siguientes:

- a) Las imágenes utilizadas en la enseñanza, difusión e investigación histórica deben ir equilibradamente para ambos géneros atendiendo tiempos y espacios específicos.
- b) Resignificar el papel económico y político que las mujeres han tenido a lo largo de la Historia.
- c) Visibilizar la participación de las mujeres en el campo de la ciencia en diferentes épocas y lugares.
- d) Agregar a más autoras en las fuentes y referencias de los diferentes programas de unidades.
- e) En la historia de las religiones rescatar el simbolismo y el rol de las mujeres.
- f) Introducir el estudio de masculinidades y micromachismos.
- g) En cuanto al lenguaje incluyente sería conveniente su difusión, análisis y crítica para que, en su caso, sea asumido con plena conciencia de la necesidad de confluencia de todos los grupos.

**Rosa María Hernández-Ramírez,
Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro**

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM.

- h) Retomar la Historia de la vida cotidiana para la indagación, comprensión y difusión de los modelos de familia, esquemas de convivencia, normas y patrones conductuales, educación informal, roles en casa, proveeduría, uso de tiempos de ocio y otros temas desde la óptica del género.
- i) Materiales y recursos didácticos con perspectiva de género.
- j) Las dinámicas grupales que se implementen que sean, de preferencia, colectivas y mixtas.
- k) Actualizar los contenidos de las unidades de aprendizaje para que incorporen temáticas de género en tiempos y espacios históricos.
- l) La capacitación docente en materia de género: con talleres, conferencias y cursos cuyos resultados se vean implementados en sus respectivos programas de unidades de aprendizaje.
- m) Trabajar con el alumnado desde los primeros semestres en esta cultura de igualdad de género.
- n) Generar espacios de discusión, visibilización y eliminación de actos, dichos, lenguaje y conductas de discriminación.
- o) Concientizar acerca del uso de expresiones despectivas como: marimachas, machorras, gay, jotos, putos, maricones y otros.
- p) Visibilizar los procesos históricos de las comunidades de géneros.
- q) Propiciar que en los documentos de planeación y evaluación de las unidades de aprendizaje, en los rubros de valores y competencias actitudinales, quede explícitamente señalada la incorporación de la cultura de equidad e igualdad de género.
- r) Apoyar medios y materiales de difusión de cuestiones de género emanados desde el estudiantado.
- s) Generar una amplia difusión de las normatividades y políticas internacionales y nacionales en torno a derechos de hombres, mujeres y población lésbico, gay, bisexual, travesti, transexual, transgénero, intersexual, queer y asexual (LGBTTTIQA).
- t) Trabajar en talleres para los catedráticos, al inicio del semestre, en donde se explique el tema de transversalidad de la perspectiva de género.

- u) La unidad de aprendizaje Historia de género debe formar parte del núcleo básico y no solo como optativa, como se encuentra en el actual Plan de estudios.

Cada una de las anteriores acciones afirmativas lleva tras de sí un amplio camino de acuerdos y trabajo de la comunidad, empezando por la sensibilización, el convencimiento, la concienciación y la puesta en marcha. Se tiene plena convicción que no es una tarea fácil y hay muchas resistencias, porque el cambio cultural e ideológico, no es inmediato y se da el enfrentamiento con moldes y esquemas de generaciones anteriores inculcados en escenarios aún fuera de las aulas.

Desde la Historia, una ciencia social y humana por excelencia, la posibilidad del cambio es real porque ella nos acerca a la comprensión de un pasado que en el presente puede ser modificado en aras de mayor justicia, democracia e igualdad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la FH de la UAEM se atiende el logro de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en aras de formar profesionistas y personas integrales que aprendan a ser; sin embargo, se observa un desequilibrio en la importancia de las competencias actitudinales, que incluyen valores, y en donde se pretende resarcir el adeudo de la transversalidad de la perspectiva de género. La institucionalización de este aspecto en los próximos años, en política oficial y en el *currículum* oculto, se cristalizará no únicamente con buenas ideas o motivaciones sino también al amparo de acciones afirmativas que permitan transitar de lo extraordinario a lo cotidiano, de lo extraño a lo normal, de lo excluyente a lo inclusivo.

Así, la transversalidad de género es una forma de observar el mundo, sin diferencias ni supremacías de poder. Solo que esto no es sencillo porque nunca se cuestionaron los hábitos y costumbres y la inercia en los aprendizajes para entender la conducción de la vida separada del género. Nunca se tuvo consciencia, de cómo los seres se apropiaron de los saberes, alimentando visiones y posiciones históricas, con los intereses, las emociones de los seres humanos o cuándo se colocaron las reglas y se impuso una forma única de ver y encontrar respuestas para la existencia y los códigos que habían de normar la civilización y convivencia.

**Rosa María Hernández-Ramírez,
Aristeo Santos-López y Margarita Cabrera-Castro**

Perspectiva de género y currículum oculto en la formación de estudiantes en Historia de la UAEM.

La transversalización de la perspectiva de género cuestiona y media esta postura de pensamiento instalada por la ideología de género, que no puede continuar viéndose fragmentada, requiere verse como un proceso que demanda de participación y dimensiones, que necesita no solo visibilizarse, sino también actuaciones que deberán materializarse, solo cuidando que al hacerse diferente no se transformen en otras formas rígidas de incorporar la vida.

Por ello, es importante tomar en cuenta: sensibilización, conocimiento, conciencia de las injusticias, voluntad política y evaluación de la incorporación. Esta percepción plural es la que debe conducir a que la suma de voluntades se materialice en acuerdos, reconocer al otro, el diálogo y los consensos, descubrirlo como invisible para hacerlo visible, negociación, concertación y gestión con aterrizaje directo en las políticas públicas con participación ciudadana. Las acciones afirmativas que pueden ser incluidas en el currículum oculto de la Licenciatura en Historia son apenas un atisbo de la oportunidad que se presenta a la comunidad universitaria en la búsqueda del cambio.

La brújula debe orientar a la equidad e igualdad, en la gobernabilidad que debe bajar a los diferentes estratos del poder, emergiendo de sur a norte, rompiendo fronteras de cartografías individuales para sumarse a los colectivos, como grupos de interés social, cultural, legal, religioso, económico y político. Por lo tanto, pensar en la igualdad de oportunidades, es trabajar para desvanecer las fronteras de límites de acceso. No es hacerles un lugar para segregarse; no es generar un *gueto*, es reconocer; no es crear solo territorios y denominaciones originarias, es proporcionar derechos y deberes, al visibilizar los accesos, la permanencia y la ascensión social para el desarrollo humano. Todas estas acciones deben atender el configurar una renovación de la representación social que cruza todos los escenarios transdisciplinarios, incluyendo e integrando a sus miembros para el acceso a un mundo sin impunidad y justicia.

La escuela siempre ha sido escenario de socialización y donde las diferencias se implantan y normalizan, el enfrentamiento con el género, para su conocimiento, puede ser la carta de bienvenida. Por todo ello, la transversalidad tiene que ir de la mano con la convivencia, con el diálogo y con aprendizajes para escuchar, expresarse y apropiarse del discurso de género con derechos y deberes en el horizonte ciudadano y humano.

REFERENCIAS

- Barrera Baca, Alfredo (2020). *Cuarto informe anual de actividades de la Universidad. Administración 2017-2021*. UAEM. Recuperado de [https://www.uaemex.mx/images/4informe1721/pdf/Cuarto Informe 17-21.pdf](https://www.uaemex.mx/images/4informe1721/pdf/Cuarto_Informe_17-21.pdf)
- Barrera Díaz, Carlos Eduardo (2021). *Plan General de Desarrollo de la UAEM 2021-2033*. México: UAEM. Recuperado de [PGD_2021-2033.pdf \(uaemex.mx\)](#)
- Camargo T. Isis, *et.al.* (2016) Estrategia metodológica para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de gestión de los recursos humanos . *Revista Tecnología e Sociedade*, vol. 12, Núm, 26. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado de [\(PDF\) Estrategia metodológica para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de gestión de los recursos humanos \(researchgate.net\)](#)
- Díaz Barriga, Ángel (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1): <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>
- Díaz Ortega, Fernando (2020). *Segundo informe anual de actividades 2018-2022*. UAEM. Disponible en [Facultad de Humanidades | Informes de actividades \(uaemex.mx\)](#)
- Donoso Vázquez y Anna Velasco Martínez (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 17, No. 1 (enero-abril).
- Durán, María Martha (2012). La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad* . Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia ISSN 2215-2172 Costa Rica. Volumen 12, Número 1 Marzo 2012 pp. 23-43. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1701/1919>
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del Currículum. *Revista electrónica Sinéctica*, Núm. 11
- González Jiménez, Rosa María (2010) *Actitudes y creencias acerca de las matemáticas. Intervención con perspectiva de género en las escuelas secundarias*. Cuaderno de Trabajo No. 24 UPN-INMUJERES, México.

- Jacobo de Castilla, Mirta (2006) El currículum oculto de una experiencia áulica. Martínez, Gustavo (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 259-265). México DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C..
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Revista Perfiles Educativos* 2003; XXV, No 101: 7-22. UNAM, México.
- Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007) Gobierno de México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Ley General de Educación Superior (2021). Gobierno de México. México. Recuperado de [Ley General de Educación Superior \(diputados.gob.mx\)](http://diputados.gob.mx)
- Mitchel, Claudia, *et.al.* (2008) No olvidemos este problema. Examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural. *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, No. 1. Marzo, UNESCO.
- Opertti, Renato (s/f) El currículo en la agenda educativa 2030. (INTERNAS) Ruta Maestra Ed15.indd (eduy21.org)
- ONU (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- UNESCO (2015) *Informe sobre Igualdad de Género*. Disponible en <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica

Rubén Madrigal-Segura

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Sede Toluca

ruben.madrigal@isceem.edu.mx

María del Rosario Castañeda-Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Ecatepec

casiopea46@hotmail.com

Recepción: 04 de diciembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

Resumen

El objeto de conocimiento de nuestra investigación de cuerpo académico es la reconfiguración educativa a partir de las identidades y prácticas. El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer la forma en que utilizamos el triángulo metodológico propuesto por Rosa Nidia Buenfil en nuestro objeto de conocimiento en dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: **Trayectorias académicas** y **Arte, estética y práctica educativa**. Nos planteamos una pregunta para el presente escrito ¿cómo aprovechar el triángulo metodológico en una investigación educativa de un cuerpo académico? El escrito se encuentra organizado en seis apartados: introducción, punto de partida, metodología de la investigación, resultados, conclusiones y referencias. En la introducción planteamos lo expuesto en líneas arriba. En el punto de partida reconocemos que pertenecemos al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y eso marca una tradición francófona como distinción en el sentido teórico metodológico. La metodología que asumimos en el proceso de investigación se aleja de los protocolos de investigación que se asumen como pasos; es un proceso que se construye con ajustes permanentes y consta de siete dimensiones, a partir del triángulo: pregunta de investigación, referente teórico y referente empírico. Las dimensiones que más se trabajan en el escrito son cinco, las restantes solo se hacen mención porque son parte de la conclusión de la investigación y ésta se encuentra en proceso. Así pues, la delimitación de la pregunta, las posiciones ontológicas y

epistemológicas, el cuerpo conceptual y lógica de razonamiento, el referente empírico y, el proceso de ajuste constante entre preguntas, teorías y referente empírico son las dimensiones desarrolladas en el artículo. El siguiente apartado da cuenta de los resultados del proceso de investigación en torno a la utilidad del triángulo metodológico. Presentamos otro apartado sobre las conclusiones. Por último, se presentan las referencias.

Palabras clave: Educación, Ciencias de la Educación, Trayectorias Académicas, Arte y Estética.

Introducción

La investigación educativa la concebimos como un cuestionamiento a la manera en que se viven las experiencias en la educación y lo educativo desde la mirada de las Ciencias de la Educación. El objeto de conocimiento de nuestra investigación es la reconfiguración educativa a partir de las identidades y prácticas, el cual se construye a partir del triángulo metodológico propuesto por Buenfil (2011). En ese sentido, la pregunta de investigación, la dimensión teórica y el referente empírico son los elementos centrales que “...involucra una construcción y un ajuste constante entre los tres ámbitos antes mencionados” (p. 36).

La pregunta de investigación con la cual venimos trabajando es **¿Qué significa ser docente en nuestro presente?** De la cual emergen otras de carácter secundario ¿Cómo devenimos sujetos? ¿Qué valdría la pena conservar de lo que somos y qué reconfigurar? ¿Cómo son los procesos de reconfiguración educativa vistos a partir de las identidades y prácticas docentes? Al utilizarla para el presente artículo nos planteamos el reto de articular dos Líneas de Generación y aplicación del Conocimiento (LGAC) ***Trayectorias académicas de docentes en contexto de reconfiguración educativa*** y ***Arte, estética y práctica educativa***, mismas que pertenecen al Cuerpo Académico ***Subjetividad y práctica docente en contexto de reconfiguración educativa***.

La pregunta guía para el presente artículo ¿Cómo aprovechar el triángulo metodológico en una investigación educativa de un cuerpo académico? El objetivo que nos planteamos para el escrito es reflexionar sobre la forma en que es útil el triángulo metodológico a nuestro objeto de conocimiento. Las aristas del triángulo metodológico son:

la pregunta de investigación, referente teórico y referente empírico. Dentro del triángulo metodológico encontramos siete dimensiones que se desarrollan en un ajuste permanente.

El escrito lo desarrollamos en cinco apartados, aparte de la presente introducción. El primero lo nombramos punto de partida y allí damos las coordenadas desde donde nos posicionamos para desarrollar el escrito. Al siguiente apartado lo denominamos metodología de la investigación y es allí donde se desarrollan las dimensiones: delimitación de la pregunta, posiciones ontológicas y epistemológicas, el cuerpo conceptual y lógica de razonamiento, el referente empírico y, el proceso de ajuste constante entre preguntas, teorías y referente empírico son las dimensiones desarrolladas en el artículo. La dimensión análisis e interpretación y la articulación de resultados solo se hacen mención porque no son objeto del artículo. En el apartado que sigue se trabajan los resultados que arroja el trabajo. Posteriormente, se presentan las conclusiones y por último las referencias.

Punto de partida

Primera coordenada, la investigación que tenemos en proceso se encuentra registrada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El comentario viene a colación porque hacer una investigación en un lugar que tiene una tradición de investigación de corte francófona es una distinción en el sentido teórico metodológico. Las Ciencias de la Educación por su propia naturaleza tienen una postura multirreferencial en la construcción de su objeto de conocimiento.

Las Ciencias de la Educación son una posibilidad para comprender e interpretar lo que sucede en la educación escolarizada y en lo educativo, que requieren de la intervención de otras áreas del conocimiento:

“investigaciones sobre educación”, constituidas por investigaciones procedentes de disciplinas como la psicología, la economía, la antropología sociológica, la medicina, etc., referidas a la cosa educativa.

“investigaciones en educación”, deliberadamente implicadas y efectuadas al interior de los procesos educativos y, determinadas, tanto en sus lógicas como en sus temáticas, por estos últimos. (Ardoino y Mialared, 1990, p. 66).

La lógica de las Ciencias de la Educación en su aspecto multirreferencial se relaciona con otras disciplinas que le permite al investigador la “identificación, selección y extracción de categorías, conceptos y diseños metodológicos que provienen de distintas disciplinas y campos inter y multidisciplinarios” (p. 53). El investigador inicia el proceso en el momento que los “extrae” de un contexto teórico original en su tiempo y espacio, para hacer un esfuerzo de rearticulación y los utiliza para comprender, interpretar, reajustar e incluso desplazar, información elaborada a partir del referente empírico.

Los conceptos y sus significados acordes con sus postulados teóricos se van construyendo en una nueva configuración teórica o en una nueva propuesta metodológica para la comprensión, interpretación o incluso intervención en un problema emergente en educación o en lo educativo. Como ejemplo de lo anterior es la pandemia provocada por el Covid-19 y el confinamiento de la población que impide el funcionamiento normal de las escuelas y ello ha traído un sinnúmero de actividades académicas a través del Internet y de sus aplicaciones para videoconferencias.

Sin embargo, surge una interrogante abierta que no es posible resolver de una vez y para siempre ¿Cuáles son las implicaciones teóricas/epistemológicas, teóricas/ontológicas, en fin, metodológicas que conlleva asumir la multirreferencialidad en las trayectorias académicas y en el arte y la estética vinculadas a la práctica educativa?

Segunda coordenada, el trabajo de escritura entre dos Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento nos obliga a una lógica de articulación para generar el presente escrito. Por un lado, las trayectorias académicas de profesores de tiempo completo implican la valoración de las actividades sustantivas: investigación, docencia y difusión del conocimiento además de las actividades adjetivas de gestión y vinculación.

Por otro lado, se mira al docente en su doble y simultánea ubicación tanto en su familia como en la escuela. En el devenir entre la educación y lo educativo envuelto aquél, en la seducción del capitalismo depredador.

Las especificidades de estas dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento van constituyendo un ejercicio que da cuenta de las posibilidades de la multirreferencialidad. Una muestra de ello es que en la Línea de Arte, estética y práctica

educativa se aprovechan las prácticas artísticas, básicamente del campo de la literatura, el cine, el teatro y las artes visuales.

Tercera coordenada, hemos pensado un objeto de conocimiento que centra su postura en el sujeto docente que por añadidura manifiesta una subjetividad en sus identidades y prácticas. Las identidades nos poseionan a superar versiones apegadas al origen, raza o clase para acceder a otras formas relacionadas con la movilidad, generada por las acciones. Las prácticas nos llevan a mirar las acciones que realizan los sujetos docentes en términos de inventivas y desplazamientos.

El objeto de conocimiento está pensado desde los planos: teórico/ontológico, teórico/epistemológico y referencial empírico, como parte de lo metodológico. Lo anterior lo relacionamos con la tradición de las Ciencias de la Educación y en particular con la educación y lo educativo. La tradición de la que hablamos tiene que ver con el origen francófono de las Ciencias de la Educación, con la creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y sus distintas formas de movimiento y desplazamiento hacia y dentro de la multirreferencialidad.

Metodología de la investigación

La concepción de la metodología es fundamental para la construcción de una investigación educativa. Si bien es cierto que en la práctica se puede tener la tentación de acudir a los manuales de investigación, en nuestro medio se va haciendo uso cada vez menos de dichos materiales. La formación como investigadores tiene relación directa con la capacidad que se adquiere de generar relaciones de conocimiento, porque “...un buen alumno es aquel que sale de la escuela con la capacidad de “construir” su propia relación de conocimiento” (Zemelman, 2006, p. 84).

La metodología a la que hacemos referencia es aquella que se va elaborando cada vez que emprendemos el camino para conocer algo de la realidad de nuestro interés, alejados del camino de la repetición de pasos o secuencias; “el vocablo “investigación” proviene de la voz latina *investigatio*, que se entiende como la acción y efecto de investigación” (Haber, 2011, p. 10). La pretensión nuestra se distancia de los protocolos metodológicos propios de

otros espacios académicos. El domicilio de nuestra posición en torno a la metodología de la investigación tiene otra geografía.

Compartimos la idea de Buenfil que “por metodología estoy entendiendo un proceso de articulación y ajuste permanente de al menos seis dimensiones...” (2011, p. 13). Así lo plantea Buenfil, aunque cuando las enumera realmente cita siete. Vamos a reflexionar sobre cada una de estas dimensiones, con la idea de pensar en su utilidad en la investigación que tenemos en curso y que la denominamos *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas*.

Lo anterior debe precisarse en el sentido de que es pertinente un enfoque o perspectiva de investigación como posible punto de partida para construir nuestro propio rigor. Para las trayectorias académicas se ha elegido el enfoque biográfico-narrativo en educación a partir de los planteamientos de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001).

El arte, estética y práctica educativa centra la atención en expresiones artísticas del campo de la literatura, el cine, el teatro y las artes visuales principalmente. Tales expresiones tienen dos criterios de selección: ubicar al docente en relación con su consumo (personal y vinculado con quienes se relaciona) que se observa en la basura que produce y se muestra en algunas expresiones artísticas. Y este docente puede estar en el ámbito familiar o en la escuela.

El dramaturgo veracruzano Alejandro Ricaño (2008) escribe y dirige la obra de teatro “Idiotas contemplando la nieve”. El asunto central de dicha obra es visibilizar el consumo innecesario que realizan varios personajes, uno de ellos es precisamente un docente.

Fotografía 1. Una de varias puestas en escena de “Idiotas contemplando la nieve”



Rubén Madrigal-Segura y María del Rosario Castañeda-Reyes
Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica.

Fuente: Tomada con fines de investigación de https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbm=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubqAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAGJEbk&biw=1366&bih=608

La **primera dimensión** sobre la “delimitación de la pregunta de investigación”. La pregunta de investigación desde donde nos paramos para construirla es un reconocimiento a la subjetividad de los sujetos que tienen la voluntad de conocer. Las preguntas no son neutras, son impregnadas por las relaciones de conocimiento del sujeto con su objeto a través del lenguaje. Siguiendo a Buenfil (2011) la implicación del investigador al elegir temáticas y teorías lo hace desde la subjetividad de su formación académica, pensamos nosotros.

El trabajo colegiado nos obliga a generar un diálogo intenso sobre la manera de plantear preguntas abiertas donde quepan las cuatro líneas de investigación. En ese sentido nos planteamos **¿Qué significa ser docente en nuestro presente?** El interés nuestro es reconocer que lo que somos hoy es parte de lo que fuimos ayer, es decir, que tenemos una historicidad que sostiene nuestro actuar hoy.

En este caso vamos a dar cuenta de dos escenarios. Las trayectorias académicas que generan los profesores de tiempo completo de un programa de doctorado. El otro escenario está relacionado con ser docente en la escuela y ser parte de una familia. En donde se yuxtaponen una serie de prácticas, en ambos escenarios (familia y escuela) que pueden contribuir, resistir o dejar que pasen desapercibidos los embates del capitalismo depredador, asunto en el que pone la mirada la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento arte, estética y práctica educativa.

La pregunta de investigación es producto y proceso de la problematización “la cual constituye una fase de apertura del proceso de investigación que involucra operaciones intelectivas complejas; una de éstas es la capacidad de interrogación o de abrir preguntas en dos direcciones” (Orozco, 2012, p. 107). Hacia la realidad y como un método abierto que interroga el saber y la intencionalidad, en función de referentes contextuales, empíricos y teórico conceptual, de acuerdo con la propuesta de Bertha Orozco (2012).

Parte del contexto de nuestra problematización se enmarca en las instituciones educativas estatales en la ciudad de Toluca y en Ecatepec de Morelos. Nos ubicamos en el

escenario de la reconfiguración educativa permeada por las reformas educativas sexenales. Podemos asegurar que las dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento asumen posturas teóricas similares, por lo menos en las categorías: reconfiguración en educación, identidades y prácticas docentes. Sin duda, surgen las particularidades en cada una de ellas.

La fuerza del referente empírico es parte de un estado de la cuestión que nos dio luz en torno a los sujetos y su subjetividad en cuanto a las trayectorias académicas y al arte y la estética “en otra vía, el referente empírico puede cobrar materialidad en archivos, documentos, acervos o bibliotecas, es decir, lo empírico y la investigación son de tipo documental” (Orozco, 2012. P. 113). Para las trayectorias académicas se revisaron 17 documentos de los cuales tres de ellos (Hickman 2003, García 2016 y Atilano 2015) se acercan a la discusión de la subjetividad.

Con respecto a arte, estética y práctica educativa aún no se termina de clasificar las expresiones artísticas que están constituyendo un material valioso de análisis. El criterio de clasificación provisional es a) prácticas que el docente realiza para contribuir al embate capitalista, b) prácticas de resistencia que pretenden, en alguna medida, contener mínimamente dichos embates a partir de prácticas otras de consumo, y c) prácticas que parecen pasar desapercibidas, ignoradas, que de todas formas pueden inclinarse hacia la resistencia o la contribución.

La **segunda dimensión** sobre el esclarecimiento del posicionamiento ontológico y epistemológico. La cuestión ontológica se relaciona con la pregunta que plantea Denzin y Lincoln (2012) “¿Qué clase de ser es el ser humano?” (p. 84) y la replanteamos ¿Qué clase de sujeto es el investigador y los docentes, sujetos clave en la investigación? Primero, partimos de la idea de concebir al investigador como un sujeto transformador, constructor y creador de significados. Además, de que posee una postura ética y política.

El sujeto investigador es capaz de transformar su realidad a partir de sus propias circunstancias familiares, formativas e institucionales. La interpretación que hace de su objeto de conocimiento le permite construir significados a partir de los ángulos de los cuales es capaz de observar a su referente empírico. Los sujetos clave de nuestra investigación

también son percibidos en su dimensión constitutiva como sujetos sociales llenos de proyectos, utopías y de emociones.

Segundo, los sujetos de conocimiento, es decir los investigadores se ven implicados con su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento. La elección no es al azar, es más bien, un asunto que tiende a romper con la situación de sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, herencia en un momento de nuestra formación “es decir, si no problematizamos nuestra relación con el problema, si simplemente omitimos pensarnos en relación con el problema y develar la invitación a constituirse en nuestra coartada...” (Haber, 2011, p. 13).

La reflexión sobre la epistemología permite plantear a Fuentes (2012) “¿Qué se entiende por horizonte de inteligibilidad y lógica de razonamiento?” (p. 226). Partimos de que todo horizonte tiene su fundamento desde donde se mira, es decir, el interés va en el sentido del horizonte como fundamento y no a la inversa, el fundamento del horizonte. Posicionándonos de esa manera como el horizonte que nos posibilita el principio de la inteligibilidad de la realidad de nuestro objeto de conocimiento.

Podemos afirmar que el horizonte de inteligibilidad al que apelamos es una estructura ontológica donde cobra sentido la aprehensión de la realidad: es allí donde se funda la historia de los sujetos docentes. Las Ciencias de la Educación son una posibilidad de un horizonte desde donde construir observadores de la realidad empírica; además, nos posibilitan la manera de preguntarnos por los asuntos de la educación y de lo educativo, es decir, por los problemas que le aquejan a la escuela y a la sociedad en tanto ocupados por la educación.

La epistemología la entendemos como “...el espacio de debate en torno a las condiciones de producción y los criterios de validación del conocimiento en contextos específicos...” (Buenfil, 2011, p. 229). Esta manera en que la piensa Buenfil parece borrar el límite con la episteme. Cada investigación debe pensarse en torno a las condiciones de posibilidad que se le presentan para la construcción del conocimiento.

Lo planteado hasta aquí es con la idea de romper con el problema de lo *parametral* (Zemelman, 2006, p. 83). Es decir, tomar consciencia de lo que significa la capacidad de

colocarnos frente a la realidad para generar relaciones de conocimiento. Así nos posicionamos con nuestra lógica de razonamiento en la construcción del conocimiento.

La vigilancia epistemológica (comentada por María del Rosario Castañeda Reyes en una reunión de trabajo) se desarrolló aclarando algunas cuestiones como ¿Qué nos preguntamos? Es decir, nos remitimos a la pregunta de investigación la cual se convierte en nuestra estrella del norte. Otra de las interrogantes planteadas es ¿Qué nos proponemos realizar? La cual tiene relación con el compromiso de la investigación, es decir, por lo menos con el objetivo general. Por último ¿Qué vamos encontrando? En nuestra experiencia de investigación nos damos cuenta que, muchas de las veces, lo planeado sufre modificaciones porque al avanzar en el proceso de investigación nos percatamos que nuestra *doxa* va cambiando con los argumentos que se van construyendo.

Tercera dimensión sobre la elección del cuerpo conceptual. La pregunta de investigación perfila las nociones teóricas nominales, es decir, aquellas que aparecen de manera clara y abierta en la pregunta central. Lo anterior requiere pensarse en las nociones teóricas encriptadas. La identificación de las categorías centrales de la investigación requiere hacer un ejercicio de conexión entre ellas para ver sus relaciones “...en toda episteme se establece un tráfico de relaciones indirectas entre los saberes que allí aparecen” (Gómez, 2010, p. 247). De esta manera reconocemos que un problema de investigación no parte de cero, más bien tiene sus fundamentos en una cierta episteme. Además de lo anterior, también se visibiliza un tipo de sujeto y por ende de subjetividad.

El tráfico de relaciones nos obliga a pensar en las condiciones de posibilidad de la teoría, de lo cual se deriva en la manera en que surgen a través de la historia del pensamiento. Por otro lado, vale la pena pensar que esas nociones teórico-conceptuales no son lineales, es decir, vale la pena hacer el esfuerzo por rastrear sus antecedentes sin perder de vista que podemos encontrar saltos temporales. Además, resulta necesario determinar la teoría o concepto estelar de nuestra investigación el cual es la identidad. Esa categoría la podemos consolidar con la práctica docente que le permite al sujeto configurarse.

Por otro lado, nos apoyamos en una interrogante que plantea Buenfil (2012) ¿Es la teoría sólo conceptos? Ella misma plantea la respuesta y argumenta que existen, por lo menos

seis usos de la teoría en la investigación educativa. La recuperación de la teoría que le conviene a nuestra investigación es sobre los “usos en los que lo conceptual no es repetido o “aplicado”, sino recreado en cada investigación particular” (Saur, 2008^a en Buenfil, 2012, p. 53). Romper con las ideas de aplicar la teoría al referente empírico, no basta con anunciarlo, sino que es un problema más complejo.

Lo que nos lleva a pensar que “la teoría en ningún momento opera como prescripción, sino como punto de partida de interrogación sobre el propio saber del investigador para abrir ángulos de observación” (Orozco, 2012, p. 108). El pensar nos debe llevar a una constante interrogación sobre nosotros, si sabemos escuchar, preguntar, en lugar de repetir. Escuchar a los autores ¿qué nos dicen? ¿Qué somos capaces de preguntar a esos autores? O, únicamente nos dedicamos a repetir lo que ellos dicen como criterio de verdad. Por otro lado, las discusiones teóricas entre los miembros del cuerpo académico son relevantes para ubicarnos teóricamente.

Cuarta dimensión: el referente empírico. Le denominamos, provisionalmente, referente empírico al trabajo desarrollado con los actores clave, los cuales nos pueden dotar de información relevante para la investigación. Reconocemos que a esta dimensión existen quienes le denominan trabajo de campo, que denota que van a salir a cierto lugar para la construcción de los datos empíricos, que pueden ampliarse a otras formas de recorte de mundalidad, de vida cotidiana.

Es necesario reconocer que existen otros significantes para referirse a ello: “...en la literatura académica los términos de “recolección” o “recogida” de datos, aludiendo al trabajo de campo...” (Fuentes, 2012, p. 231). Sin embargo, nos apegamos a considerar que se trabaja desde la pregunta, las nociones teóricas y el referente empírico para construir los observadores que van a permitir recabar la información relevante para la investigación. En ese sentido, decimos que se construyen los datos empíricos.

Al utilizar referente empírico hacemos alusión a que se pretenden elaborar datos de algún aspecto de la realidad, de la cual se ha hecho un recorte en busca de conocerla. Dicho de paso, esa realidad no le es ajena al investigador, hay que destacar la sospecha de que los investigadores no somos externos al problema de investigación. Para lo cual resulta necesario

desplazar la idea de sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento como dos elementos de la triada tradicional del conocimiento difundido por Adam Schaff (1982). No se trata de la relación del sujeto con su objeto, sino de las relaciones de conocimiento que permiten interpretar el recorte de realidad que hacemos con la pretensión de conocerla.

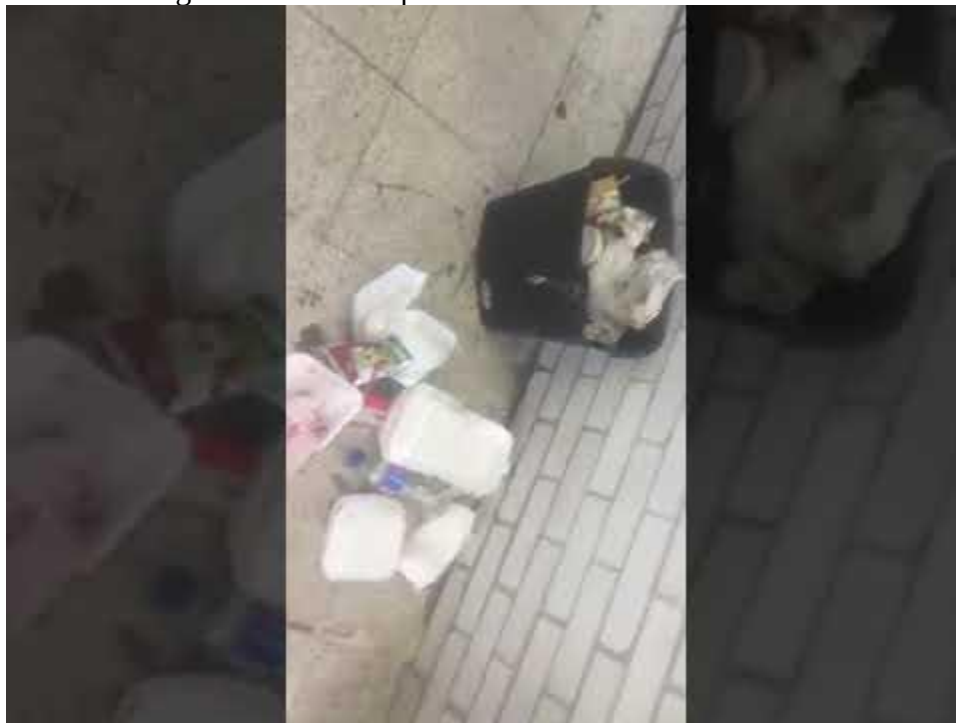
Realizadas las aclaraciones anteriores que generan nuevas interrogantes ¿Cuáles instrumentos son acordes con las relaciones teóricas construidas ya sea ontológicas o epistemológicas, para la elaboración de la referencia empírica? En el diseño de los instrumentos se nos presentan tensiones en relación con la subjetividad y la objetividad de los datos “así, trasciende una visión en que se deposita el destino de la investigación en el instrumento empleado, y no se reconoce la tensión subjetividad-objetividad como relación indisoluble del proceso de investigación” (Fuentes, 2012, p. 232). Lo anterior nos previene para trazar fronteras a la hora de preguntar, de profundizar, de observar o de registrar en el diario de campo para generar los datos que se requieren para la investigación.

La elección de los sujetos clave con los cuales se va a trabajar en sintonía es fundamental para lograr la culminación del proceso de investigación. Para las trayectorias académicas se han elegido a seis académicos que han realizado sus estudios doctorales en la misma institución donde se incorporan al programa, ahora como académicos. Además, deben de haber egresado, como máximo, en la generación 2008-2010 con la intención de que hayan generado una trayectoria a partir de obtener el grado de doctor.

Ya se ha mencionado que, en el caso de arte, estética y práctica educativa, básicamente son las expresiones artísticas, sin embargo, éstas se contrastan con el análisis de las denominadas listas de útiles escolares que solicitan los docentes, las fotografías a los depósitos de basura de los salones de clase y los contenedores de basura de la escuela. De igual manera a una convocatoria abierta a los docentes para tomar fotografía a su basura, tanto en su casa (ámbito familiar) como en la escuela. Esta idea de tomar fotografía a tu basura es de la página El Deforma (2019), que plantea su visión humorística sobre arte conceptual, en alusión al artista Gabriel Orozco.

De la respuesta a la convocatoria a tomar fotografía a su basura, se acompaña otra convocatoria y es a una charla relajada sobre el consumo y la basura, con docentes interesados. Los criterios de selección para tal charla serán dos docentes por cada nivel de escolaridad, un varón y una mujer y que tengan hijos. La edad no será criterio. El que deseen participar en la charla, sí lo será.

Fotografía 2. Un bote para la basura de un salón de clases



Fuente: Tomada con fines de investigación de <https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbm=isch&q=imagen+bote+de+basura+de+un+sal%C3%B3n+de+clase&sa=X&ved=2ahUKEwjRgOnt2-bqAhWJHc0KHTROB4cQ7Al6BAGKEDI&biw=1366&bih=608#imgsrc=xh01S-OMDnofoM>

Esta manera de pensar la búsqueda de la información empírica va encaminada a una reflexión de gran aliento sobre el doble papel que tiene el docente tanto en su familia como en la escuela. Y quizá ayude a pensar una obra, de tantas expresiones visuales sobre nuestra contribución en el mundo, como la siguiente imagen.

Fotografía 3. Tu basura



Fuente: Tomada de “El Deforma” con fines de investigación en <https://eldeforma.com/2019/07/17/este-es-el-nuevo-challenge-de-tomar-le-foto-tu-basura-para-volverte-artista-conceptual>

Fotografía 4. Esto no es basura (Francisco de Pájaro, 2019)



Fuente: Tomada con fines de investigación, en <https://lamiradadelmamut.com/2019/06/05/esto-no-es-basura/>

Rubén Madrigal-Segura y María del Rosario Castañeda-Reyes
Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica.

La **quinta dimensión**: ajuste constante entre pregunta, teoría y referente empírico. El reto de toda investigación de corte cualitativa es conservar la brújula para no perder el norte de ésta. Recuperar información del referente empírico implica, entre otras cosas, diseñar los instrumentos que se van a utilizarse para interactuar con los sujetos clave. Lo anterior requiere pensar la manera en que se relaciona la pregunta y el referente teórico con la información que va a ser relevante trabajar con los instrumentos diseñados.

Una vez que se ha elaborado la referencia empírica en alguna de la diversidad de formas que le hayan acomodado tanto al investigador como a la investigación, será inevitable hacer ajustes. Y es que la investigación se mueve y este movimiento puede implicar desplazamientos, porque la investigación tiene vida; se comienzan a presentar tensiones entre lo planeado y lo encontrado.

La racionalidad que subyace en este posicionamiento tiene que ver con lo metodológico, pero también con el tipo de cientificidad al que nos adscribimos. La racionalidad del proceso de investigación tiene una finalidad que se condensa en el rigor que se tiene para realizar ajustes necesarios en el triángulo metodológico el cual es dinámico *versus* a otras posturas que suelen ser estáticas. La racionalidad científica nos orilla a pensar en la actitud que se requiere cultivar, la conciencia del conocimiento en su esfera ética y política.

Lo más relevante de lo que hemos planteado, no es el objeto de conocimiento, sino la forma en que se construye porque se hace presente un ir y venir en todo este proceso que hace visibles tensiones y ajustes de manera permanente. No sólo en el escrito, sino también en la forma de mirar y de pensar la investigación.

La **sexta dimensión** sobre el análisis e interpretación. Es el trabajo que se realiza con la transcripción de las entrevistas, el cuaderno de notas, las observaciones realizadas o el diario del investigador. Para esta investigación se anuncia lo que se va a realizar porque no es material del artículo presentar esta dimensión realizada, más bien planeada.

Finalmente, **la séptima dimensión** la articulación de resultados. Entendida como la capacidad del investigador para presentar de manera coherente y organizada las categorías

analíticas u otro tipo de resultados. En lo que presentamos en este escrito no es posible hablar de lo realizado porque no se ha culminado dicho proceso.

Resultados

Hemos pensado a la metodología con influencia del Análisis Político del Discurso y la reelaboramos con base en nuestras propias necesidades de investigación en las Ciencias de la Educación: es allí donde nos reconocemos, pero además nos identificamos con el lenguaje utilizado por los sujetos porque nos es familiar “finalmente, reconocer es asimismo aceptar que las cosas son distintas a como las creíamos” (Haber, 2011, p. 18).

La manera particular en que hemos reflexionado el triángulo metodológico con sus dimensiones, de las cuales hemos dado cuenta de cuatro de ellas lo más detallado posible. Hay otras que por su naturaleza no las hemos tocado debido a que aún no cerramos la investigación. La primera dimensión la pudimos construir a partir de la propuesta de problematización de Bertha Orozco (2012), reconociendo la existencia de otras formas de realizar ese proceso.

Hemos pensado que nuestro trabajo al interior del cuerpo académico nos posibilita construir relaciones de conocimiento que abonan al terreno de lo no parametral, en el sentido de pensar más las nociones teóricas y sus posibles usos en las ciencias de la educación. Por otro lado, también permite construir una didáctica que se posicione en el humanismo en la enseñanza de la investigación a nuestros alumnos de maestría y con mayor razón a los de doctorado.

Conclusiones

El lenguaje que se utiliza en nombre de la metodología suele ser, en muchos de los casos, confuso; sin embargo, es necesario contar una posición en torno a la apropiación de una metodología de la investigación porque resulta fundamental para su desarrollo. La ruptura con la formación disciplinada de los procesos de investigación es una manera de posicionarse ante la realidad para apropiarse de una parte de ella. El término disciplina se utiliza para pensar que hemos sido formados, sin sospechar que pueden existir otras miradas que intentan realizar aportes a las ciencias sociales y a las humanidades.

La formación recibida tiende a multiplicarse, sin embargo, al tener contacto con otros académicos en foros, congresos, seminarios y demás actividades académicas, nos permite mirar otras maneras de hacer investigación. Lo que nos lleva a tener otra configuración como sujeto social y aprender a mirar a los otros en su propia reconfiguración como profesor en sus distintas funciones y niveles educativos en los cuales labora.

El triángulo metodológico en la forma que lo pensamos dista mucho de ser una secuencia de dimensiones. Por el contrario, es una forma flexible de aprovechar dichas dimensiones, volviendo y avanzando en la medida que nos vamos apropiando del objeto de conocimiento y en la medida que nos vamos sintiendo gozosos de los hallazgos que vamos desvelando en la investigación.

Con el uso del triángulo metodológico nos hemos percatado de que nos alejamos de un saber informado de la realidad que subyace en una investigación y comenzamos a pisar otro terreno. Ese otro saber es el de aprender a pensar la realidad como una posibilidad en la toma de conciencia en torno al uso de la teoría. Por otro lado, nos permite objetivar el tipo de racionalidad que apela a la articulación de las diferentes dimensiones que conforman la metodología de investigación a la que nos adscribimos.

Referencias

- Ardoino, J. y Mialared, G. (1990), La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas. En Ducoing, P. y Landesman, M. *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo-Embajada de Francia en México. pp. 64-72.
- Atilano, P. (2017). Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación. En David Pérez Arenas (coord.) *Formación para la investigación en los posgrados en Educación*. ISCEEM. Toluca, México.
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 51-71.

- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en la investigación social*. Estados Unidos de América: Editorial Académica Española.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de la investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 219-237.
- García, V. (2016). *Caminos hacia la academia. Relatos de vida, identidad y profesión*. El Colegio Mexiquense: México.
- Gómez, R. (2010). De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico, en Revista *Co-herencia*, vol. 7, No. 12, Medellín, Colombia. Consultado el 05-06-2020 en <https://studylib.es/doc/4596913/de-las-nociones-de-paradigma--episteme-y-obst%C3%A1culo-episte...>
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología* No. 23, pp. 9-49. Consultado el 04-06-2020 en <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Hickman, R. H. (2013). “La dimensión subjetiva de los académicos.” En Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores, Jesús Francisco Galaz. *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México. COMIE.
- Orozco, B. (2012). Problematicación en investigación socioeducativa. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 95-119.
- Ricaño, A. (2008) “Idiotas contemplando la nieve”, obra de teatro, imagen tomada de https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbm=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubQAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAgJEBk&biw=1366&bih=608
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Otras páginas consultadas

Fotografía 1: Una de varias puestas en escena de “Idiotas contemplando la nieve” en https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbm=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubqAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAgJEBk&biw=1366&bih=608

Fotografía 2. Bote de basura para un salón de clase, en

<https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbm=isch&q=imagen+bote+de+basura+de+un+sal%C3%B3n+de+clase&sa=X&ved=2ahUKEwjRgOnt2-bqAhWJHc0KHTROB4cQ7Al6BAgKEDI&biw=1366&bih=608#imgsrc=xh01S-OMDnofoM>

Fotografía 3. Tu basura, en <https://eldeforma.com/2019/07/17/este-es-el-nuevo-challenge-de-tomarle-foto-tu-basura-para-volverte-artista-conceptual>

Fotografía 4. Esto no es basura, en <https://lamiradadelmamut.com/2019/06/05/esto-no-es-basura/>

Reseña del primer congreso virtual internacional “Educación inclusiva en la infancia”

Dra. Mirna Martínez-Solís
mirnamartinezsolis@hotmail.com
 Líder del Cuerpo Académico ENSFEP-CA-0, México.
 Orcid 0000-0003-4777-2377

Dr. Carlos Israel Hannz-Sámano
hannzcarlos@gmail.com
 PTC de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, México.
<https://orcid.org/0000-0001-5783-6835>

Dra. Felicitas Vilchis-Velázquez
feliz_ilce@yahoo.com.mx
 PTC de la Escuela Preparatoria Nezahualcóyotl,
 Universidad Autónoma del Estado de México, México.
<https://orcid.org/0000-0002-7667-7232>

***Recepción:** 06 de septiembre del 2021*
***Aprobación:** 24 de enero del 2022*
***Publicación:** 07 de febrero del 2022.*

Introducción

El primer congreso internacional virtual “Educación Inclusiva en la Infancia” se desarrolló en la plataforma Zoom del 27 al 29 de julio de 2021 de 16:00 a 19:00 hora del centro de México, la organización fue realizada por la Universidad de San Sebastián de la Ciudad de México y el Centro Internacional de Alta Tecnología para la Audición y el Lenguaje A. C. de la Ciudad de Puebla con la invitación de ponentes de los países de Argentina, Chile, Colombia y México.

La congregación se dirigió a docentes en proceso de formación, docentes en ejercicio, terapeutas, investigadores, padres de familia e interesados en el tema con el propósito de compartir experiencias pedagógicas y socioemocionales alrededor de la infancia y la educación inclusiva desde diversos contextos. Al congreso asistieron un promedio de 320 personas por día. Hubo asistentes de varios estados de la República Mexicana, así como de los países de Argentina, Colombia, Perú, Guatemala, Chile, Paraguay, El Salvador, Brasil y Bolivia. Lo anterior denota el interés en la temática central propuesta en el congreso “La educación inclusiva”.

Invitación

Figura 1. Carter de invitación al Congreso Internacional Virtual
“Educación Inclusiva en la Infancia”



Nota. invitación al congreso internacional virtual “Educación Inclusiva en la Infancia”

Tabla 1. Programa del evento

MARTES 27 DE JULIO			
HORARIO	PONENTE	PAÍS	TEMA
16:00- 16:30	Mima Martínez Solís Pamela Martínez de Velasco García Barragán	México	Palabras de bienvenida y acto Inaugural
16:30-17:40	Steve Fernando Pedraza Vargas	Colombia	Mecanismos de afrontamiento y construcción de significados en familias de niños y niñas con pautas diferenciales de aprendizaje y desarrollo
17:45-19:00	Óscar Salomón Cortés Flores	México	La educación inclusiva como un derecho humano de las niñas, niños y adolescentes.
MIÉRCOLES 28 DE JULIO			
HORARIO	PONENTE	PAÍS	TEMA
16:00- 17:00	Juanna Alexandra Díaz Cuadros	Colombia	Ingeniería para la inclusión social
17:00-18:00	Mariana Andrea Cornejo Aros	Chile	Inclusión educativa en Chile, un proceso en construcción

18:00-19:00	John Fredy Montes Colombia Mora	Colombia	Competencias digitales inclusivas para el desarrollo profesional docente
JUEVES 29 DE JULIO			
HORARIO	PONENTE	PAÍS	TEMA
16:00- 17:00	Ana Eugenia Ruiz Camacho	México	Cómo evitar desde la primera infancia dificultades futuras en el aprendizaje de las matemáticas.
17:00-18:00	Ana Milena Jiménez Quintero	Colombia	Autismo, reivindicación de derechos y calidad de vida. Experiencia desde Colombia
18:00-19:00	Mónica Sambrizzi Domínguez	Argentina	La comprensión y producción oral y escrita en la infancia
19:00-19:15	Mirna Martínez Solís	México	Clausura del evento

Nota. Programa general del congreso internacional virtual “Educación Inclusiva en la Infancia”

Propósito del congreso

Promover espacios de reflexión académica y científica, en torno a las tendencias y prácticas de innovación que están transformando la educación inclusiva a nivel internacional.

1. Compartir diferentes experiencias académicas y de investigación.
2. Intervenir en la discusión y reflexión académica de la educación inclusiva internacional en la Infancia.

Actividades día I: martes 27 de julio 2021.

Las palabras de bienvenida e inauguración del congreso internacional virtual se realizaron por la Dra. Mirna Martínez Solís Presidenta del Consejo Centro Internacional de Alta Tecnología para la Audición y el Lenguaje A. C. de la Ciudad de Puebla de México, y la vicerrectora de la Universidad de San Sebastián de México la Mtra. Pamela Martínez de Velasco García Barragán de 16:00 a 16:30 hrs.

Dr. Steve Fernando Pedraza Vargas.

Colombia.

“Mecanismos de afrontamiento y construcción de significados en familias de niños y niñas con pautas diferenciales de aprendizaje y desarrollo”

16:30 hrs.

**Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez**

Reseña del primer congreso virtual internacional “Educación inclusiva en la infancia”

La disertación surge de una investigación dirigida a docentes, padres de familia y agentes que ejercen el rol de cuidado con énfasis en las dificultades de aprendizaje y de desarrollo e inclusión educativa con mecanismo de significados en niños y niñas, la exposición se llevó a través de diferentes estrategias como el cine referente a la importancia del *rol de la familia en medio de la inclusión* con largometrajes como *Forrest Gump* y *Rain Man*, también refirió la historia de *La niña que se cuestionaba* en consulta psicológica, donde se identificó la situación y dificultades que una niña estaba viviendo en su entorno familiar, escolar y social -ella cuestionaba su condición-, en consulta se detectó la sintomatología con la dificultad para comprender y seguir instrucciones, dificultad para recordar, facilidad para extraviar objetos y problemas con lectura, deletreo y escritura, el caso se trató y oriento mediante la experiencia y la terapia; asimismo explicó los diferentes tipos de trastorno del neurodesarrollo: discapacidad intelectual, trastorno de la comunicación, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje y trastorno motor.

En otra historia en consulta señala *La sombra de la familia* protagonizada por una adolescente de 12 años donde ella no sentía pertenencia ni identidad con la familia, ello dio una relación diferencial con un cuadro de: comunicación caótica, adaptabilidad rígida, cohesión amalgamada, tendencia a la triangulación y escalda simétrica.

La última historia llamada *la puerta de la casa abierta*, donde se encuentra un grupo familiar con problemas emocionales y diferencias donde pudieron transitar con orientación para la aceptación con algunos de los diferentes mecanismos de afrontamiento como: apoyo social, religioso, profesional, movilización de conflicto no resuelto, con ello se advirtió la diferencia entre grupo de apoyo y de auto ayuda para la profundidad e importancia de cada uno en las opción para atender las relaciones personales.

Lic. Óscar Salomón Cortés Flores.

México.

“La educación inclusiva como un derecho humano de las niñas, niños y adolescentes”

17:45

El ponente explicó la importancia de la educación inclusiva como un derecho humano y transversal de los niños; señaló a la Educación inclusiva desde la doctrina de los derechos humanos, como universales bajo el principio de no discriminación.

Por su parte Antonella González y María Eugenia Fernández señalan el derecho a la educación inclusiva, la cual es una expresión y modalidad más adecuada para que los países garanticen la universalidad y la no discriminación de los derecho humano de todos las niños, niñas y adolescentes, para enriquecer sus vidas y procurar su desarrollo y potencial, con el fin del desarrollo de su vida, las autoras señalan también que el derecho humano a la educación inclusiva se puede definir como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y así reducir la exclusión en la educación, además involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todas las nulas el rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema en regular, educar a todas las niños, niñas y adolescentes.

El derecho humano sea bivalente para los niños, es decir atender a alumnos con discapacidad y además se contemple en la malla curricular para alcanzar al resto de la población de alumnos que no tiene discapacidad; en la actualidad existen retos para la educación inclusiva con personas con discapacidad los cuales son de tres tipos: 1) ingreso; 2) permanencia; 3) egreso; el primero las familias se ven obstaculizadas al momento de ingresar a su hijo a la institución y a una educación inclusiva; otra barrera es la permanencia lo cual el sistema educativo no tiene los ajustes razonables adecuados para que los continúen en la institución; el tercero se ha convertido en una gran barrera para culminar su educación.

En el sistema educativo regular existen diferentes barreas, físicas, comunicacionales, ambientales, política y actitudinales entre otras. El abordaje para atender al derecho humano se debe considerar por medio del derecho internacional y el derecho interno, el primero bajo tres instrumentos: *Convención sobre los derechos del niño*; *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*; *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. En México el censo de población refiere 126 millones y el 16% es reconocida con discapacidad y con limitación en la vida cotidiana, por lo cual es importante considerar esta población mediante acciones *in situ*.

Actividades día II: miércoles 28 de julio 2021.

Mtra. Juanna Alexandra Díaz Cuadros

Colombia.

Ingeniería para la inclusión Social

16:00 hrs.

En la ponencia se expuso en primera instancia que la experiencia compartida surge desde una la fundación universitaria CAFAM -conocimiento con responsabilidad social- institución de educación superior en Bogotá Colombia en el área de pedagogía, el enfoque de la universidad es *conectar con la responsabilidad social*, de comprometerse, mirar a través de los otros, la solidaridad para una construcción *el ser humano*.

En la presentación se reforzó la explicación del objeto de la universidad de *la responsabilidad social* con un video interactivo, donde se abordan ejes de atención: apoyo de emprendimiento de turismo comunitario, alistamiento de alimentos y bebidas sin ánimo de lucro, educación de adultos en procesos de alfabetización tecnológica y gestión empresarial, apoyo a los entornos que atienden la primera infancia, ingeniería al servicio de niños de la primera infancia con diversas condiciones y diferenciales y discapacidad, programas de promoción de la salud y prevención de enfermedades con comunidades de adultos; es se atiende con las

siguientes etapas: sensibilización, reconocimiento e identificación de necesidades, planeación de acciones de intervención, ejecución, sistematización de las acciones, elaboración de productos académicos, socialización de resultados, la estrategia del proyecto institucional es por medio de un semillero de investigadores.

La ingeniería para la inclusión social surge desde el 2011 y se lleva inductivamente desde el primer semestre con diferentes estrategias para atender la inclusión social, de los cuales son algunos artefactos desde la investigación dirigidos para la primera infancia y jardines infantiles en condiciones diferenciales, para ello los estudiantes deben hacer clic humano y alinear a los procesos de necesidades sociales de inclusión desde la academia.

Lic. Mariana Andrea Cornejo Aros.

Chile.

Inclusión educativa en Chile, un proceso en construcción

17:00 hrs.

En la disertación se señaló como se ha instalado la inclusión educativa en Chile, sin embargo, esta en un proceso en construcción, la plática se desarrolló en cuatro ejes de análisis: 1) Contextualización educación especial en Chile; 2) De integración a inclusión normativa vigente inclusión educativa; 3) Prácticas favorecedoras para la inclusión educativa; 4) Reflexión final.

- 1) La contextualización educación especial en Chile bajo el proceso continuo a lo largo de los años: 1852, es el inicio de la Educación Especial en el país y como foco de dar asistencia médica; 1928, un cambio en la reforma educacional en donde las escuelas especiales son parte del sistema educacional chileno; 1960, Principios de Normalización, se consolida la Educación Especial en el área administrativa en el Ministerio de Educación (creación de centros psicopedagógicos).

**Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez**

Reseña del primer congreso virtual internacional "Educación inclusiva en la infancia"

1970-1980 gradualmente se abandona el enfoque rehabilitador centrándose en un marco educativo, basándose en la premisa de integración y emerge concepto de NEE (informe Warnock); 1990-2003, sistema educacional centrado en lograr mayor equidad y calidad en la adquisición de los aprendizajes, instalándose: grupos diferenciales, programas de integración escolar, fondo nacional de la discapacidad FONADIS, Escuela y Aulas hospitalarias y equipos multidisciplinarios.

2003-2010, proceso de construcción de Participación de la comunidad educativa (familia-escuela), creación e implementación decreto 170, Ley de integración social-laboral para las personas con discapacidad. 2010 en adelante, Ley de inclusión escolar, Decreto 83, reforma educacional promueve un aprendizaje integral para todos los estudiantes, decreto de evaluación 63, DUA, donde emerge el enfoque ecológico.

- 2) De integración a inclusión normativa vigente inclusión educativa, se proyecta un video alusivo con el nombre “por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier.

Además se comentó que construyamos juntos una sociedad más inclusiva (de la exclusión, a la Integración y a la Inclusión), FONADIS señala que la Integración escolar como “el proceso que posibilita a la persona con NEE, desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales; MINIEDUC, refiere que la Inclusión educativa propone una educación universal que se adapte a todas las necesidades, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje o la participación.

La normatividad vigente inclusión educativa: 1990, el PIE es una estrategia del sistema educacional, que tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación favoreciendo la presencia y participación de los estudiantes de NEE; 2009-2010, Decreto 170, este fija normas para determinar los estudiantes con NEE que serán beneficiarios de la subvención para educación especial; 2015-2016, Ley de Inclusión Escolar la cual regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado; 2015, Decreto

83 establece criterios y orientaciones curriculares para las adecuaciones curriculares favoreciendo el aprendizaje y participación de la diversidad educativa en igualdad de oportunidades; 2018, Decreto 67, apruebe normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.

- 3) Prácticas favorecedoras para la inclusión educativa en: Considerar al estudiante como actor principal en la adquisición de los aprendizajes, Brindar facilidades para el acceso al aprendizaje, Considerar la motivación y vinculación emocional entre docentes y estudiante, bajo las estrategias: Trabajo colaborativo con todos los estamentos de la comunidad educativa (directivos, profesionales del equipo PIE, para docentes y familia); Incorporación de la familia al contexto educativo.

La atención educativa también se ofrece por medio de: Proyecto Re-Descubriéndome, enfocado en potenciar el desarrollo de habilidades adaptativas, actividades enfocadas para la preparación para la vida, en el desarrollo integral; Aprendizaje Basado en Proyecto, estrategia metodológica que considera los intereses de los estudiantes, permite la construcción de un aprendizaje significativo e integrador; Elaboración Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas (PACI), resguarda la permanencia y progreso del estudiante en el sistema escolar; Diversificación de la Enseñanza (DUA), modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula; Pautas Activas, momentos o secuencia de dinámicas físicas.

- 4) Reflexión final con distintos desafíos para la inclusión educativa: Pruebas estandarizadas las cuales rompen la línea de los decretos que se centran en la inclusión educativa; Pandemia vs Educación virtual, reinventarse constantemente en estrategias, flexibilidad curricular (articular objetivos de aprendizaje), y fortalecer vínculo (estudiante-familia), para generar aprendizajes; Comunidad educativa pro a la inclusión, enfocada en la sensibilización y la valoración de las características particulares de cada estudiante, diversificar los procesos evaluativos dejando de ser castigadora, sistematización en las estrategias facilitadoras para la inclusión educativa.

**Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez**

Reseña del primer congreso virtual internacional "Educación inclusiva en la infancia"

Mtro. John Fredy Montes Mora

Colombia.

Competencias digitales inclusivas para el desarrollo profesional docente

18:00 hrs.

La explicación de la ponencia se inició con un esquema referente a las competencias digitales inclusivas para el desarrollo profesional docente sustentada en la autora Dolors Reig (2012), en lo cual se detalla el nivel de competencia digital conforme al siguiente orden:

1. Dato; Información; Tecnología Información Comunicación -colaboración, interacción- (TIC); Redes personales de Aprendizaje (PNL); Aprendizaje SOBRE la tecnología; Tecnología pensada como herramienta.
2. Conocimiento re-creador (remezcla); Tecnología Aprendizaje Conocimiento - solución de problemas- (TAC); Entornos personales de Aprendizaje (PLE); Aprendizaje CON la tecnología; Tecnología pensada como herramienta.
3. Conocimiento re-creador (remezcla); Tecnología Empoderamiento -democratización de producción- Participación (TEP); Entorno Personales de Aprendizaje y Participación PLEP; Participar con Tecnología pensada como *doxa* (opinión conocimiento común).
4. Conocimiento creador (remezcla); Tecnología Investigación -creación- Publicación - Compartición-. (TIP); Entornos personales de Investigación y Publicación (PRP); Investigar con Tecnología pensada como *episteme* (conocimiento innovador comprobado).
5. Sabiduría; Tecnología Redes Neuronales Artificiales (ANNT); Redes Neuronales de Aprendizaje (NNL); Saber con tecnología, aprender DE la tecnología; Tecnología pensada como *sophía* (sabiduría concomimiento supremo).

En la ponencia posteriormente se comentó sobre cómo se trabajó el aprendizaje en Colombia: ¿Qué ocurría antes?

- Diversión: se pensaba que no había aprendizaje
- Modelo basado en el déficit: los que aprenden y lo que no.

- Proceso de transferencia y recepción de información: alumnos reproducen, son pasivos.
- Proceso individual solitario: conocimiento fraccionado en unidades
- Proceso lineal: del proceso o texto, instrucciones estandarizadas.

Los procesos han cambiado con las competencias digitales, que son fundamentales en los currículos escolares actuales: conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes, conductas o comportamientos.

¿Qué cambios ocurrieron después? (Migrantes digitales, nativos digitales).

- Proceso natural: existen diferentes tipos de aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje con el producto del proceso; como completa las tareas; resolución de problemas reales; trabajo en grupos.
- Construcción del conocimiento propio: resolver problemas; trabajo de escritos originales; realiza proyectos de investigación científica.
- Aprendizaje social: colaboración de sus pares y profesores; tareas interesantes y significantes.
- Aprendizaje integrado y contextualizado: fortalece habilidades, intereses y cultura.
- Proceso paralelos, lineales y no lineales: se puede procesar muchos tipos de información.

Después se habló como ha cambiado el mundo de la tecnología en 50 años en una línea de tiempo con la diversificación de software y como este llegó al contenido académico.

Postremamente se detallaron las competencias digitales y su clasificación:

1. Información y alfabetización informacional
2. Comunicación y colaboración
3. Creación de contenidos digitales.
4. Seguridad.
5. Resolución de problemas.

Tecnologías afectivas, humanizantes, inclusivas y positivas (TAHIP).

**Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez**

Reseña del primer congreso virtual internacional "Educación inclusiva en la infancia"

Son aquellas que por su naturaleza *accesible, altruista, generosa y solidaria* permite que estas tecnologías puedan ser usadas en cualquier lugar y tiempo merced a la *universalidad* de la ciber-redes y su apuesta por la equidad, trabaja en pro de disminuir progresivamente la brecha digital, consiguiendo alcanzar a los inalcanzados incluir a los excluidos (Carrillo, 2020).

Finalmente se presentó un diagrama con el nombre “Modelo EDPI Educación Emocional Positiva Inclusiva, en el cual se especifico la importancia de integrar este modelo para la convivencia social-académica.

Actividades día III: jueves 29 de julio 2021.

Mtra. Ana Eugenia Ruiz Camacho.

México.

Cómo evitar desde la primera infancia dificultades futuras en el aprendizaje de las matemáticas.

16:00 hrs.

La maestra Ana Eugenia inicia su exposición con el planteamiento ¿Cuál es la asignatura que representa más dificultades para niños, jóvenes, padres de familia y profesores? Invitando a todos los asistentes a reflexionar sobre la respuesta a este, posteriormente dice que la respuesta es clara: las matemáticas. Porque provoca dificultades probadas que radican en factores concretos. El aprendizaje de ésta exige a los niños llevar a cabo relaciones posibles, crear significados abstractos, codificar y decodificar símbolos.

Sin embargo, algunos niños y jóvenes presentan algunas dificultades como son la

Discalculia que puede presentarse de la siguiente manera:

- Verbal: nombrar números y cantidades, usar los términos y las relaciones.
- Practognóstica: enumeración, comparación, o manipulación de objetos matemáticos.
- Gráfica: escritura de símbolos matemáticos.

- Léxica: problemas para leer símbolos matemáticos.
- Ideognóstica: capacidad de hacer operaciones mentales y comprender conceptos matemáticos abstractos.
- Operacional: Altera la ejecución de operaciones y cálculos numéricos.

También está la Acalculia, que es un trastorno provocado por una lesión cerebral. Consiste en la alteración de las habilidades y el procesamiento matemático, por lo que a efectos prácticos supone una dificultad para los niños que en muchos casos no está detectada. Desarrollo cognitivo, este va de la mano del aprendizaje de la asignatura, por lo que la maduración neurobiológica particular de cada persona marca el ritmo de su aprendizaje. Estructuración de la experiencia matemática, en esta asignatura, los alumnos apoyan unos conocimientos sobre otros, por lo que, si han quedado competencias por asimilar, los aprendizajes posteriores tendrán una dificultad extra. Resolución de problemas, este frecuente impedimento se basa en la comprensión lectora, ya que la interpretación del problema requiere de una serie de habilidades lingüísticas para asimilar conceptos y procesos como la aplicación de reglas o traducción de un lenguaje a otro.

Cualquiera de estas dificultades puede traer como consecuencias retraso en el aprendizaje, distracción en otras actividades, aislamiento del resto de compañeros, baja autoestima, creer que las matemáticas no son para él, recibir ofensas de compañeros o de adultos, abandonar la escuela, ser un adulto con dificultades para conseguir trabajo, pobreza y exclusión.

Es por lo anterior, que se requiere impulsar una educación inclusiva desde la primera infancia, considerando para ello que la UNESCO señala como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación”. Entonces, ¿quiénes pueden ayudar a los infantes a desarrollar el pensamiento lógico-matemático? Los agentes educativos son las personas que trabajan en Educación Inicial, independientemente de la institución, modalidad, función que desempeñan, nivel de escolaridad, región del país o características de la población. Son quienes acompañan el desarrollo y el aprendizaje de

los niños de 0 a 3 años de edad en los diversos servicios. Contribuyen de manera intencional, organizada y sistemática en el proceso de sostenimiento físico y afectivo que necesitan los niños pequeños para desarrollarse plenamente.

El agente educativo debe reconocerse como un sujeto sensible a las necesidades de los niños, con capacidad de observación y atención, que escucha y otorga sentido a gestos, balbuceos, llantos, juegos, movimientos y acciones de los niños, sabe proponer ambientes diversos y puede modificarlos al tener en cuenta la participación y las iniciativas de los niños. (PEI. Un buen comienzo, p.182)

Nuevamente plantea otra pregunta, ahora refiere ¿A qué edad es conveniente empezar con el desarrollo matemático? A la que da respuesta diciendo que, desde el nacimiento, el infante va descubriendo el mundo a través de la información que recibe de sus sentidos (texturas, sonidos, sabores, olores, colores, formas...) y del movimiento. Los 2 primeros años de vida están marcados por un extraordinario desarrollo mental.

Los reflejos se consolidan mediante el ejercicio. Sobre ellos se va a construir toda la conducta posterior, dando lugar a los esquemas. Por lo tanto, ¿cómo evitar desde la primera infancia dificultades futuras en el aprendizaje de las matemáticas? Desarrollando la capacidad del niño de comprender la realidad que le rodea como un proceso en el que influyen el juego y la socialización, al promover de manera paulatina su relación con el mundo y su habilidad en la resolución de conflictos.

También expone el trabajo de algunos teóricos que sustentan el desarrollo cognitivo como son Piaget y Vygotsky, finaliza su intervención, invitando a la atención amorosa a la primera infancia.

Lic. Ana Milena Jiménez Quintero.

Colombia.

Autismo, reivindicación de derechos y calidad de vida. Experiencia desde Colombia.

17:00 hrs.

La exposición dio inicio con la frase de Carlos Skliar en fragmentos de amorisidad, con lo siguiente:

El “deficiente” podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija la mirada): ¿Por qué piensan que el único cuerpo posible es el de ustedes? ¿Por qué creen que ese modo de aprender es el único aprendizaje? ¿Por qué suponen que su pronunciación es la única correcta?

También se comentó la oración “El amor es una acción política que invita al apoyar a ese otro” desde la reflexión se abordó la importancia de apoyar y acompañar a otro desde la acción política y la relación social.

En otro señalamiento se advirtió que ¿Una discapacidad define a una persona? La respuesta fue que mucho tiempo para comprender que más allá de un diagnóstico la persona es ser humano; a una persona la definen más elementos, es decir su propia personalidad con derechos para decidir. La ponente señaló que tiene un hijo con autismo, el cual ha llevado en un proceso de acompañamiento situado.

Camino en una sociedad excluyente

Han sido 25 años de lucha en el tema de inclusión en deconstruir y construir en familia y agruparse; aunque en Colombia se ha avanzado en temas cognitivos, hace falta todavía más camino para atender la desigualdad social.

Derechos como parte de la dignidad humana, bajo la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo (Reconocimiento de sujetos políticos en 2006).

Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Colombia país pluridiverso y cultural

7.2% de la población que respondió al censo dijo presentar alguna dificultad funcional para realizar sus actividades diarias, lo que se traduce en cerca de tres millones y medio de personas con discapacidad.

¿Cómo hemos avanzado como país?

Colombia ha avanzado significativamente como país, gracias a los caminos recorridos de propuestas de civiles y asociaciones como el grupo de autismo de Colombia con diversas estrategias y una de ellas por redes sociales, esto para elevar la calidad de vida de personas en esta condición, pero aún hacen falta cosas por hacer en el tema.

El señalamiento es que todas las personas con discapacidad entren en el sistema de educación regular, pero para la permanencia hace falta inversión social, económica, formación permanente a docentes, articulación de equipos para articular la educación inclusiva, entre otras. El 2 de abril de cada año se conmemora la concientización del día del autismo, y se trabaja sobre necesidades y atención de esta situación.

La participación se cierra con la frase: Cuidar y apoyar a través de la acción colectiva y la empatía es la única garantía para fortalecer sociedades más justas.

Mónica Sambrizzi Domínguez.

Argentina.

La comprensión y producción oral y escrita en la infancia.

18:00 hrs.

La ponente inicia explicando gráficamente como las personas con discapacidad han pasado por la exclusión, segregación, integración y cómo se espera que se llegue a la inclusión, resaltando los avances, pero también señalando que se puede decir que se encuentra en proceso de su logro.

Respecto al tema central de su ponencia sobre la producción oral y escrita se fundamenta en la psicolingüística, y para su explicación realiza una metáfora respecto al modelo computacional donde explica los procesos y representaciones mentales que se realizan cuando se hace uso de una lengua.

Señala la importancia de la memoria que se nutre con los materiales de aprendizaje, el conocimiento del mundo y los factores contextuales. Esta información la procesa el cerebro en formas de esquemas, estos se entrelazan con otros y pareciera una especie de rompecabezas que llevan a la comprensión y conducen a la acción que guía el comportamiento, permite interpretar y reconocer secuencias observadas. Para esta comprensión y producción oral los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, van sentando las bases para llegar a la comprensión auditiva a través de los sonidos del habla, el reconocimiento de los fonemas para llegar a la comprensión de lo que se dice o escucha. Es todo un proceso.

Por su parte, en la producción oral también hay etapas donde se inicia con la selección del contenido del mensaje, la cual se traduce en formato lingüístico para llegar a la articulación, todo ello requiere un proceso que inicia con la fase planificadora, que lleva a la conceptualización, en la segunda fase de formulación

**Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez**

Reseña del primer congreso virtual internacional "Educación inclusiva en la infancia"

se requiere del acceso al léxico, la codificación gramatical y fonológica. En la tercera fase de articulación se expresa y el receptor recibe el mensaje.

Respeto a la lectura, se reconoce la importancia de los conocimientos previos, los esquemas, guiones y escenarios que dan pauta para la comprensión del texto, además de las cuatro bases que dan soporte a las representaciones de este.

Con relación a la escritura la Mtra. Sambrizzi comenta los tres pasos: preescritura, escritura y reescritura, considerando que en el sistema semántico se encuentra un almacén de significados que hacen posible la conceptualización del mensaje. En el lexicón grafémico trata de la memoria ortográfica donde hay un almacén grafémico que permite identificar los tipos de letras, mayúsculas, minúsculas, cursivas, así como el orden de las vocales y las consonantes, en una palabra, que posteriormente se utilizará para la producción del texto, señaló que si hay problemas en el almacenamiento se pueden olvidar o sustituir algunos grafemas.

Sobre el nivel alográfico señala que es la memoria a largo plazo que almacena descripciones espaciales de las formas de las letras y apoya para la selección de la forma deseada para cada letra: mayúscula o minúscula, imprenta o cursiva.

Respecto a los patrones motores gráficos son los parámetros de movimiento concreto que especifican la información del tamaño de los rasgos de cada letra, duración del trazo y fuerza de los movimientos. Aquí el entorno físico y social influyen en los planteamientos que la persona se hace respecto al texto y los conocimientos siendo la motivación quien lo impulsa al aprendizaje del proceso de la lecto escritura.

Marco referencial del evento

Antecedentes

La Universidad de San Sebastián desde su origen en 1986, tiene un propósito en la educación multidisciplinaria, transversal e incluyente enfocada al desarrollo humano; el Centro

Internacional de Alta Tecnología para la Audición y el Lenguaje A. C. está en servicio desde el 2018, a la atención de personas alguna discapacidad.

La integración reciproca de la Universidad de San Sebastián de la Ciudad de México y el Centro Internacional de Alta Tecnología para la Audición y el Lenguaje A. C. de la Ciudad de Puebla, tiene un enlace estrecho y finalidad por su origen en común bajo la educación inclusiva a partir de escenarios académicos que se han desarrollado.

Marco teórico

El congreso se postuló según Goldblatt (2003) como,

Un evento es el acto de reunir personas con el propósito de celebración, educación, mercadeo y/o reunión. Todos ellos, de vital importancia para el sector universitario que le permiten no solo su interacción con el entorno sino dar a conocer sus saberes científicos (p. 15).

La perspectiva teórica del congreso se desarrolló y se sustentó desde diferentes enfoques; el evento se diseñó en propuestas de planificación y logística como el Manual para la organización de congresos y ferias para todos desde la tipología de eventos (2008), donde se especificó desde tres ejes:

3.1. Clasificación de acuerdo a la organización generadora, convocante o prescriptor.

a) Turismo asociativo,

Son eventos de convocatoria abierta, siendo los generadores o prescriptores más frecuentes: Asociaciones, Fundaciones, Universidades, Instituciones Públicas y Privadas, Colegios Profesionales. Entre este tipo de eventos se encuadrarían: Congresos, seminarios, jornadas, simposiums.

3.2. Clasificación de acuerdo al ámbito geográfico del evento,

a) Internacional,

siguiendo el criterio del SCB (Spain Convention Bureau), una reunión tendrá el carácter de internacional cuando al menos el 40% de los inscritos sean de, como mínimo, tres países diferentes. En el caso de que el 90% de los inscritos sean extranjeros, podrán proceder de menos de tres países distintos.

3.3. Clasificación de acuerdo al tipo de reunión,

a) Congresos.

Se pueden definir como reuniones abiertas, convocadas por asociaciones o instituciones con el fin de hacer una puesta en común sobre los progresos, investigaciones o teorías de su disciplina o materia. Se trata de reuniones de carácter científico, social, económico, tecnológico o profesional, impulsada y organizada por Asociaciones, Instituciones u Organismos científicos o profesionales dirigidas a todo el colectivo relacionado con el tema que se debate. (pp. 11-12).

La ubicuidad del congreso se demarco como científico e internacional por su capacidad de convocatoria y organización.

Los distintos eventos podrían clasificarse atendiendo a diferentes criterios: según su carácter o tipología, según su naturaleza, según el tamaño o número de delegados, según su generación, según sus objetivos, según las entidades que los convoquen, según sector generador. (Fundación CIEDES, 2014). A nivel internacional se ha establecido una terminología de uso común a la cual es necesario ajustarse al proyectar un evento científico (Cumpa-Vásquez, Tipacti-Gallo, 2017, p. 21).

Marco legal

La línea y fundamentación del congreso se sustenta bajo el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en orden supletoria la Ley General de Educación Superior vigente en el Diario Oficial de la Federación (DOF: 20/04/2021).

Clausura del evento

La Dra. Mirna Martínez Solís como parte de la organización del evento, realiza la clausura de este, mencionando que durante los tres días se han visto grandes temas desde diversas aristas y contextos, que permiten conocer y aprender un poco más sobre la educación inclusiva. Agradece los comentarios de los asistentes entre los que destacan: “Excelente convocatoria, manejo de información, calidad, profesionalismo y calidez de todos los participantes”; “Son temáticas muy interesantes que son de gran utilidad en mi hacer como docente...”

Gracias por lo que se comparte”; “Actualmente el tema de la inclusión es fundamentalmente importante en la sociedad, ya no sólo podemos hablar de inclusión en las escuelas. Generalmente las personas estábamos acostumbradas a ““integrar”” a personas con discapacidad y erróneamente creíamos que era una forma de hacerles partícipes, sin embargo, conforme nos hemos familiarizando con el término ““inclusión”” nos hemos dado cuenta que es la palabra ideal para respetar y llevar a la práctica los derechos de las personas con discapacidad; que se puede modificar la infraestructura, los planes de enseñanza, las leyes, la cultura y nuestra manera de pensar, cultivándonos y siendo personas inclusivas”.

También se agradece la participación de los ponentes y menciona que se espera continuar con temas relacionados.

Conclusiones

- El primer congreso virtual internacional “educación inclusiva en la infancia” permitió conocer diferentes investigaciones con posturas teóricas y empíricas a nivel internacional.
- La disertación de cada investigador se llevó desde una exposición argumentada, lo que generó un análisis y discusión de la educación inclusiva en la infancia desde diferentes entidades.
- El congreso se dirigió a docentes en proceso de formación, docentes en ejercicio, terapeutas, investigadores, padres de familia e interesados en el tema con el propósito de compartir experiencias pedagógicas y socioemocionales alrededor de la infancia y la educación inclusiva desde diversos contextos.

*Mirna Martínez-Solís, Carlos Israel Hannz-Sámano y
Felicitas Vilchis-Velázquez*

Reseña del primer congreso virtual internacional “Educación inclusiva en la infancia”

- Al congreso asistieron un promedio de 320 personas por día. Hubo asistentes de varios estados de la República Mexicana, así como de los países de Argentina, Colombia, Perú, Guatemala, Chile, Paraguay, El Salvador, Brasil y Bolivia.
- El alcance del congreso permitió adentrar a los asistentes a las temáticas, de lo cual se originó interés en la participación académica-laboral en la investigación en las instituciones educativas sobre estos temas.
- El interés de asistentes e investigadores motivó a desarrollar el segundo congreso virtual internacional “educación inclusiva en la infancia”
- Se alcanzó el propósito general: *promover espacios de reflexión académica y científica, en torno a las tendencias y prácticas de innovación que están transformando la educación inclusiva a nivel internacional.*

Referencias

Alarico, C. (2006). *Gerencia de eventos especiales*. Editorial PANAPO Caracas.

Cumpa-Vásquez, A; Tipacti-Gallo, M. (2017). *Modelo de organización de eventos científicos en UDEP bajo la metodología de dirección de proyectos*. Universidad de Piura. Disponible en:

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2904/MAS_PROY_001.pdf

De Marchena, E. (2005). *Eventos universitarios y sociales: Gerencia, Ceremoniales y Protocolo*. Venezuela. Ediciones “Z”.

Goldblatt, J. (2003). *Administración de eventos en las relaciones públicas*. España. Editorial Fontanella.

Ortega, C. y Izaguirre, M. (2010). *Los eventos: funciones y tendencias*. Disponible en:

http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs_ocio/ocio39.pdf

PREDIF. (2008). *Manual para la organización de congresos y ferias para todos desde la tipología de eventos*. Disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/ctcd-docs/custom_doc/1210579227519_manual_ferias_y_congresos_para_todos.pdf