

Educ@cción

REVISTA SEMESTRAL



EN EL AULA

DIRECTORIO

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Dr. Marcos González García

Dirección de Educación Normal Jalisco

EDITORA

Mtra. María de los Ángeles Torres Ruíz

e-mail: revista@educación.gmail.com

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga, España

Dr. Ángel I. Pérez Gómez

Universidad de Málaga, España

Dr. Miguel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. Alicia Inciarte González

Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Cecilia Correa de Molina

Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Dra. María Gómez y Patiño

Universidad de Zaragoza, España

Dr. C Santiago Lajes Choy

Universidad de Camagüey, Cuba

Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Miguel Bazdrezch Parada

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente (ITESO)

Dr. Sixto Armando Moya Herrera

Fundador-Coordinador de la Cátedra de Pensamiento
Exponencial. CRESUR, Chiapas

DIRECTORIO

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Patricia Zendejas Mora

Mtra. Susana Luna Sierra

Dr. Víctor Ponce Grima

Dra. Adriana Herrera García

Mtro. Ernesto López Orendáin

Mtra. María Guadalupe Cardiel Cháidez

Mtra. Norma Lidia Díaz García

Mtra. Laura Sabrina Gómez García

Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Mtro. Mario Ángel González

Mtra. Janeth Marcela Huizar Aguilar

Mtro. Lenin Miguel Antonio Montelongo Ávalos

Mtro. Alfonso Hernández Rodríguez

Mtra. Anel Larissa Casián Aguiar

Mtro. Joaquín Pegueros Sánchez

Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Escuela Normal Experimental de Unión de Tula

Escuela Normal Superior de Jalisco

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Escuela Normal Superior de Jalisco

Escuela Normal Experimental de Colotlán

Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán

Escuela Normal Superior de Educación Especial

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Escuela Normal Rural de Atequiza

PRESENTACIÓN

Verónica Araceli Delgadillo Mejía, Mayela Eugenia Villalpando Aguilar e Irma Zamarripa Valdez, en el artículo La investigación acción en prácticas docentes orientadas al desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en escuelas particulares, presentan los avances de su investigación donde describen el proceso seguido por un grupo de docentes y coordinadores del proyecto de lectura en escuelas particulares, el método de la investigación acción fue la vía para mejorar los niveles de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, (tercero de preescolar, y primero, segundo y tercero de primaria-primaria baja) referentes a escuelas particulares pertenecientes a la Provincia Marista de México Occidental.

Nos muestra cómo la investigación-acción además de ser la metodología que sustenta la investigación, es el mismo que lleva el proceso secuencial de acciones que realizan docentes y coordinadores con la intención de mejorar el desarrollo de habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora de los alumnos; describe los dispositivos digitales y no digitales que se utilizaron como recurso pedagógico acordes con la muestra, tres tipos de escuela, de los que derivaron la conformación de cuatro estratos y acciones a implementar; muestran cómo se generan procesos de reflexión de la práctica producto del acompañamiento de los coordinadores, al igual que la fluctuación, preponderancia y/o equilibrio entre las prácticas comprensivas y procedimentales en los grupos, aspectos que en su conjunto fueron los factores de mayor influencia en la mejora del desarrollo de las habilidades en los alumnos.

En las conclusiones destacan como una veta en la misma línea de investigación, emprender un estudio para establecer correlaciones entre los perfiles de escuelas muestra con base en los criterios seleccionados y categorías de análisis establecidas para promover la comprensión lectora y los niveles de ésta alcanzados por los alumnos, con ello las autoras dejan un camino abierto para continuar o iniciar nuevas investigaciones en torno al tema.

Misael Enríquez Félix, Luis Ignacio Riosmena Gaxiola, Félix Jonathan Díaz Tuyub, en el artículo El entorno familiar y su impacto en la reprobación en el nivel medio superior, reflexionan en cómo un problema interno de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” generó el diseño de un proyecto de intervención en un Centro de Bachillerato Agropecuario (CBTA), con el propósito de que los estudiantes que ingresen a su escuela formadora de docentes cuenten con el perfil adecuado, para que a su vez al egresar hayan logrado el desarrollo de las competencias profesionales de su perfil de egreso.

En su problemática identifican el papel de los padres de familia y el contexto como parte sustancial del problema, describen de forma general la metodología que utilizaron, el proyecto de intervención y el análisis de resultados de la implementación.

Destacan el impacto que se logró en los ámbitos psicoafectivo, psicopedagógico e intercultural de los estudiantes, lo que contribuyó a que los alumnos en sus cuatro ámbitos fortalecieran y desarrollaran competencias básicas para garantizar, en un alto porcentaje, éxito en las evaluaciones a las que se enfrentarán en su carrera profesional. De igual forma, alumnos que fueron parte del Proyecto de Intervención y que hicieron examen de ingreso a las Escuelas Normales del Estado, obtuvieron excelentes resultados en los exámenes de ingreso y lograron su inscripción; sin embargo, el principal logro fue el apoyo y empatía que se desarrolló entre los padres de familia y los estudiantes participantes en el proyecto; con este trabajo los autores evidencian cómo, con una mirada abierta y profunda en correlación con el espíritu de investigación, se puede traspasar el propio contexto y lograr un impacto interinstitucional.

Juan Francisco Sánchez Cánovas, aborda un tema que interesa y preocupa por la complejidad de situaciones que se viven en el entorno de la comunidad educativa, en el artículo, La convivencia escolar como epicentro del sistema educativo, refiere diversas acepciones de convivencia y cómo en la escuela se construye una red de relaciones y vínculos entre el alumnado que derivan en la interacción y construcción de climas de relaciones, lo cual ejerce una influencia directa sobre la conducta.

Para abordar el tema hace un análisis de los que implica la cultura de paz y de la mediación, que aportan elementos para la resolución de conflictos, además de sentar las bases para fomentar una convivencia sana, armónica y apegada a los derechos humanos; de la democratización de las instituciones educativas destaca la importancia del desarrollo de habilidades sociales, la autoestima y el trabajo colaborativo que ofrecen metodologías y procedimientos que contribuyen, por sí mismos, a la mejora de la convivencia.

Sabela Pernas Soto y Ana Seijo Cuba, parten de su experiencia de cómo generar procesos creativos al participar en el proyecto VideoDinamizArte, donde se combina la psicología y el mundo audiovisual para diseñar propuestas de intervención; parten de una visión educativa humanista donde el punto central es el desarrollo de todas las potencialidades del sujeto. Analizan y reflexionan en cuanto a los conceptos de adolescencia, creatividad y la comunicación audiovisual.

Presentan un encuadre educativo donde la Educomu-

nicación es el marco de referencia, para introducirnos al mundo de la alfabetización audiovisual, donde presentan las competencias básicas que plantea la UNESCO, así como las diez habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud que ayudan a las personas a comportarse de forma saludable y que son afines a los procesos implicados en el acto creativo.

Las autoras nos comparten de forma minuciosa los procedimientos que realizan en la implementación de los talleres de videocreación, con ello su artículo nos abre un mundo de posibilidades para el abordaje de multiplicidad de temas.

Cristina Torrelles Nadal en su artículo Nuevo modelo de la competencia de trabajo en Equipo. Rúbrica RUTE, nos remite a la nueva conceptualización del trabajo derivada del mundo globalizado y el contexto socioeconómico actual; una breve semblanza sobre las competencias genéricas-transversales es la base para introducirse de lleno al análisis de lo que implica el trabajo en equipo y sus competencias, a través de diferentes perspectivas teóricas se puede apreciar tanto las diversas posturas como la evolución y concreción de los elementos que las conforman.

Presenta de forma detallada el Modelo RUTE (Rúbrica de trabajo en equipo), el que se configura a partir de dos dimensiones con 27 componentes y cuatro indicadores de cada uno, que indican la escala menor dominio/adquisición a mayor dominio/adquisición.

Este artículo provee al lector de un instrumento que además de aportar elementos claros y precisos de los elementos que estructuran la competencia de trabajo en equipo, es un material que puede utilizarse en diversas formas de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, etc.), al interior de un contexto grupal.

La postura crítica – reflexiva se hace presente con Herman Van de Velde, quien nos permitió reproducir su artículo La objetividad subjetiva, en éste, delibera sobre lo que es la realidad externa, interna, de mí, su, vuestra, nuestra.... De los diferentes planos desde donde se puede observar lo que se constituye en una “visión” personal, social, etc.

Desarrolla un análisis breve desde el campo de la intencionalidad científica, la metodología sistemática y la visión holista, lo que considera componentes clave para contribuir a lograr la debida “objetividad subjetiva”. Su artículo es un debate que nos lleva al debate y reflexión sobre el papel que jugamos como facilitadores de los procesos de aprendizaje a la vez que nos invita a abrir nuestra visión e integrarnos a construir el nuevo Paradigma Integrador del Aprendizaje y su Facilitación (PI-AF), este nuevo enfoque destaca, “la objetividad subjetiva”, como una objetividad pretendida a partir de la integración necesaria de la subjetividad en el aprendizaje, a lo que propone seis pilares y su

inter-relación para que los educadores valoren su calidad al ser facilitadores(as) de procesos de aprendizaje y/o integrantes de jurados o equipos de investigación.

El artículo Las teorías y su impacto en el estilo y la práctica docente, que presentan Guadalupe Analy Núñez Zúñiga, Isis Carolina Vargas Martínez como producto de la investigación que realizaron en la Práctica de Observación como estudiantes normalistas, desde su visión de docentes en formación analizan el sustento teórico que sustenta la práctica educativa de dos maestras de grupo.

Mediante la observación en el aula identifican diversas situaciones que no contribuyen a un buen aprendizaje de los alumnos del grupo, por ello se interesan en identificar qué es lo que influye en la práctica de las docentes que impacta de esa forma en el aula; analizan el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, donde se aprecia de forma clara lo que requiere hacer el docente para crear ambientes de aprendizaje favorables para el aprendizaje, así como las diez competencias para enseñar que propone Perrenoud, aspectos que son referencia para la construcción de indicadores y elaboración de una guía de observación y entrevistas.

Con el análisis de la información que aportan estos instrumentos, las autoras describen las acciones de las docentes a la vez que explican, conforme a un enfoque teórico, la orientación o significación de las mismas, con ello, no nada más se muestra en forma concreta el “hacer docente” sino la parte subjetiva teórica que le da sentido a tales acciones. Es interesante que los futuros docentes desde su formación realicen este tipo de ejercicios, lo que promueve en ellos las competencias y habilidades necesarias para realizar una práctica reflexiva cuando sean docentes frente a grupo.

En el contexto escolar, son múltiples factores que inciden en el buen desarrollo de los procesos educativos, Brenda Guadalupe Aceves Enríquez, Arturo Nayar Ibarra Ocegueda en su artículo El estudio de caso como medio para enriquecer la formación docente en diversos contextos, muestran cómo a partir de las Jornadas de Observación y Análisis de la Práctica Educativa (JOAPE), orientan su actividad en la identificación de la situación o caso, el cual se centra en el análisis de las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar.

De la información que aportó la observación se deriva la elaboración e implementación de un proyecto de intervención orientado a mejorar la gestión y organización escolar, y por ende las relaciones entre docentes, directivos, padres, entre otros participantes.

Este artículo permite reflexionar en la importancia que tiene observar; así como analizar las formas de interacción entre los integrantes de una comunidad educativa, conocer la organización en un centro escolar y ver cómo impacta en la prácti-

ca docente; de igual forma muestra cómo la aplicación de este enfoque metodológico permite adentrarse en el conocimiento más concreto de una situación o un caso específico.

El mundo está matemática y geoméricamente estructurado, por ello su enseñanza es básica desde la infancia para que se pueda ubicar el sujeto en relación con el universo, por ello Graciela Miroslava Zaragoza Cortes en su artículo *La Enseñanza De La Geometría: Una Experiencia en el nivel Educación Primaria*, a partir de una actividad de observación de la práctica de un docente en la que no logró un aprendizaje significativo por parte de los alumnos, reflexiona sobre lo que propone el Plan de Estudios de 2011 con relación al empleo del contenido y competencias del armado y desarmado de figuras y actividades complementarias, tema que desarrolló la docente en el aula.

De ahí que realiza una investigación para profundizar en los aspectos pedagógicos básicos en la enseñanza de la geometría y la importancia que tiene esta actividad de enseñanza en el aula, lo que converge en un apartado de sugerencias para los estudiantes en formación docente y maestros en activo referentes al aprendizaje y enseñanza de las figuras geométricas.

Así, este texto nos lleva a reflexionar “acerca de toda la riqueza que gira alrededor de la enseñanza de la geometría”, como bien lo señala la autora, que trasciende lo que es un simple contenido de aprendizaje, sino que a través del mismo lleva a construir, apropiarse y ubicarse del espacio en el que vive y percibe; aunado a sugerencias didácticas que pueden ser de utilidad a los docentes en formación.

En un contexto social donde la convivencia se está convirtiendo en un reto y el tema de los valores se desdibuja, Ana Cecilia Ledezma Alcantar retoma el tema ubicándolo en el espacio escolar, en el artículo *La solidaridad: un valor que influye en la mejora de la convivencia dentro del aula*, el cual deriva de la problemática de convivencia detectada en un grupo de 1er. grado de primaria.

Ante esta situación diseña un proyecto de intervención para promover la solidaridad entre los alumnos, con la implementación de actividades lúdicas para potenciar una buena convivencia. A través del juego se posibilita que los alumnos actúen de manera reflexiva, deliberativa, autónoma y desarrollen valores como justicia, libertad, igualdad, responsabilidad, entre otros.

Esta experiencia evidencia el doble impacto que tiene el analizar la práctica, por un lado, el conocer y reconocer el quehacer del docente y por otro lado el papel de los alumnos, permitiendo detectar con mayor precisión la problemática que se presenta en el aula.

Karina Martínez López, en su artículo *La elaboración de Proyectos de Vida en Educación Primaria*, toca un tema que implica no nada más la cuestión educativa sino esa vi-

sión que da sentido y una vía a la vida misma de los involucrados, quienes pertenecen a un contexto social muy heterogéneo y marcada indisciplina en el aula de sexto grado.

Dadas las características del grupo y la edad, se considera elaborar un proyecto de intervención socioeducativa en la que el propio alumno descubra la importancia que tiene estudiar; de forma paralela se desarrolla la tarea de involucrar a los padres de familia para que sus hijos emprendan “una tarea de autoconocimiento y reflexionen en cuanto quién es y qué quiere ser”, a la vez que visualizan el futuro de sus hijos en futuro no muy lejano.

Se pudiera pensar que la elaboración de este tipo de proyectos es más adecuada para estudiantes de grados más avanzados, sin embargo, como se puede observar tuvo un impacto significativo tanto en los padres de familia como en los estudiantes, porque fue un ejercicio de reflexión y revisión sobre las expectativas que de cada uno, los padres de los hijos y los hijos de sí mismos, así como de la importancia que tiene la comunicación entre docente y padres de familia; esta experiencia en un futuro formador de docencia invita a revisar qué estrategias implementa el docente, que no sea tan convencional, para atender la conducta de sus estudiantes.

Ilda María Peredia Arteaga, en el artículo *Investigación-acción reconstruyendo la práctica con apoyo en aprendizaje basado en problemas y escenarios*, comparte el proceso de investigación y aplicación de aprendizaje basado en problema (ABP) y los escenarios en trabajo blearning aplicados en el nivel de licenciatura en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, ubicado en Colotlán Jalisco.

Inicia con una breve descripción de su práctica y la necesidad de su transformación mediante la implementación de escenarios como estrategia metodológica para innovar el aprendizaje de los alumnos, para motivar experiencias que provoquen la curiosidad, creatividad y la cognición, al privilegiar un ambiente de aprendizaje de aprendizaje efectivo.

Así, muestra de forma descriptiva como realizó una intervención hacia su propia práctica, destaca que entre los hallazgos significativos está el que puede intervenir su práctica en forma presencial y en el plano virtual aún con más beneficios gracias a la variedad de herramientas con que cuenta este medio; además de que sus actividades pueden ser orientadas desde diversas corrientes o teorías para el aprendizaje, ya que esto depende de los estudiantes no del medio de enseñanza, concluye que construir una comunidad virtual es viable, simplemente el deseo de estar ahí y desarrollarse como docente o estudiante asincrónico; de esta manera la autora presenta a los docentes una posibilidad tanto metodológica como digital para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje.

1 Hallazgos	
1.1 La investigación acción en prácticas docentes orientadas al desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en escuelas particulares. Mtra. Verónica Araceli Delgadillo Mejía, Dra. Mayela Eugenia Villalpando Aguilar, Dra. Irma Zamarripa Valdez	10
1.2 Investigación - acción reconstruyendo la práctica con apoyo en aprendizaje basado en problemas y escenarios Ilda María Peredia Arteaga	20
1.3 El entorno familiar y su impacto en la reprobación en el nivel medio superior. Misael Enríquez Félix, Luis Ignacio Riosmena Gaxiola, Félix Jonathan Díaz Tuyub	26
2. Colegiado	
2.1 La convivencia escolar como epicentro del sistema educativo Juan Francisco Sánchez Cánovas	38
2.2 Fundamentación y posibilidades del proceso creativo audiovisual como herramienta en el aula Sabela Pernas Soto, Ana Seijo Cuba	44
2.3 Nuevo modelo de la competencia de trabajo en Equipo. Rúbrica RUTE Cristina Torrelles Nadal	57
2.4 La objetividad subjetiva Herman Van de Velde	67
3. Punto de encuentro	
3.1 Las teorías y su impacto en el estilo y la práctica docente Guadalupe Analy Nuñez Zúñiga, Isis Carolina Vargas Martínez	74
3.2 El estudio de caso como medio para enriquecer la formación docente en diversos contextos Brenda Guadalupe Aceves Enríquez, Arturo Nayar Ibarra Ocegueda.	82
3.3 La Enseñanza de La Geometría: una experiencia en el Nivel de Educación Primaria Graciela Miroslava Zaragoza Cortés	90
3.4 La solidaridad: un valor que influye en la mejora de la convivencia dentro del aula Ana Cecilia Ledezma Alcántar	98
3.5 La elaboración de Proyectos de vida en Educación Primaria Karina Martínez López	104
4. Acción	
13. El uso de las TIC y la socialización para lograr la autonomía en los alumnos del Centro Uiversitario del Norte Filiberto Robles García	114
5. Sobremesa	
14. Poemario Angélica Morán Ramírez, María de los Ángeles Torres Ruiz	124
6. Brújula	
15. Prospectiva. Enrie Bas	126

1. HALLAZGOS



1.1 La investigación acción en prácticas docentes orientadas al desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en escuelas particulares

1.2 Investigación – acción reconstruyendo la práctica con apoyo en aprendizaje basado en problemas y escenarios

1.3 El entorno familiar y su impacto en la reprobación en el nivel medio superior

La investigación acción en prácticas docentes orientadas al desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en escuelas particulares

The action - research in teaching practices oriented to the development of the intellectual abilities implied in the reading comprehension in private schools

Verónica Araceli Delgadillo Mejía¹, Mayela Eugenia Villalpando Aguilar², e Irma Zamarripa Valdez³

Resumen

El presente reporte parcial de investigación tiene la intención de describir el proceso que siguen docentes y coordinadores del proyecto de lectura en escuelas particulares, para mejorar el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Los hallazgos permiten señalar que la investigación- acción, además de ser la metodología del estudio, es, al mismo tiempo, la secuencia de fases y actividades llevadas a cabo por ambos actores para alcanzar el objetivo de la propuesta. El involucramiento de los docentes en ésta y la reflexión de la práctica acompañada por los coordinadores, en un proceso de formación continua, fueron los factores de mayor influencia en la mejora del desarrollo de las habilidades en los alumnos; así como la planificación equilibrada de prácticas docentes comprensivas y procedimentales, con la mediación de recursos didácticos digitalizados y no digitalizados.

Palabras claves: investigación – acción, práctica docente, formación continua de profesores, habilidades intelectuales, comprensión de lectura, educación básica.

Abstract

The present partial research report is intended to describe the process followed by teachers and coordinators of the reading project in private schools to improve the development of intellectual skills involved in reading comprehension in basic education students. The findings allow us to point out that action research, besides being the methodology of the study, is, at the same time, the sequence of

phases and activities carried out by both actors to reach the objective of the proposal. Besides being the methodology of the study, is, at the same time, the sequence of phases and activities carried out by both actors to reach the objective of the proposal.

The teachers involvement in this one and the reflection of the practice accompanied by the coordinators, in a continuous formation process, were the greatest influence factors of in the improvement of the development in students abilities; as well as the balanced planning of comprehensive and procedural teaching practices, with the mediation of digitized and non-digitized didactic resources.

Keywords: action - research, teaching practices, in-service teacher education, intellectual abilities, reading comprehension, basic education.

1. Introducción

La lectura es uno de los aprendizajes fundamentales para la vida desde la perspectiva de distintos organismos internacionales, lo que se ha traducido como una prioridad en las políticas públicas nacionales (SEP, 2001). A partir de esta consideración, las naciones y los organismos han venido planificando y llevando a cabo acciones que promuevan el desarrollo de esta competencia y procuran la asignación de los recursos necesarios para tal fin.

La UNESCO (2015) en su propuesta para replantear la educación hacia el 2030, establece entre sus metas, garantizar una educación de calidad para todos y asegurar que “(...) los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en la alfabetización funcional” (p.2).

Con relación al contexto nacional, en el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018 (SEP, 2013), se instituye como una de las metas prioritarias en el país el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para los alumnos de educación básica. Ésta permea en los Planes y programas de estudio del nivel, en los que la lectura es considerada una competencia para el aprendizaje permanente, pues facilita la incorporación a la cultura escrita (SEP, 2011), y es una de las competencias para la vida, cuyo desarrollo es la finalidad principal de la propuesta curricular.

No obstante, del reconocimiento de este marco normati-

1. Verónica A. Delgadillo M: investigadora del Instituto Marista de Investigación y Desarrollo. delgadillo_vero@hotmail.com

2. Mayela Eugenia Villalpando Aguilar: Asesora investigadora del Instituto Marista de Investigación y Desarrollo. eugenia27va@yahoo.com

3. Irma Zamarripa Valdez: directora del Instituto Marista de Investigación y Desarrollo. Irma_255@hotmail.com

vo, el panorama de la lectura en México es poco halagüeño, muestra de ello es el bajo nivel obtenido en las pruebas estandarizadas de lectura, como el caso de PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que al respecto de esta competencia en estudiantes de quince años, en el año 2012, arrojó una media de 424 puntos, lo que colocó a nuestro país en el lugar 51 de las 65 economías participantes. (Flores y Díaz, 2013).

Por otra parte, se reconoce que la lectura es una actividad compleja que involucra una cantidad importante de procesos cognitivos y de habilidades intelectuales, que por su propia naturaleza, requiere la intervención profesional de los docentes para ser adquirida y dominada por los estudiantes de educación básica.

Esta premisa es la base de esta investigación que pretende describir el proceso, seguido por un grupo de docentes y coordinadores del proyecto de lectura, mediante el método de la investigación acción para mejorar los niveles de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica (tercero de preescolar; y primero, segundo y tercero de primaria-primaria baja-) de un conjunto de escuelas particulares que se caracterizaron por sus circunstancias diferenciadas de acceso a recursos digitalizados y nivel socioeconómico de la población atendida.

Los resultados de esta indagación brindan información confiable para la toma de decisiones, no solo de las autoridades a nivel institucional en torno a la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos de las escuelas maristas, sino que pueden servir de base a otras organizaciones escolares en contextos similares en el diseño de sus programas; así como a las autoridades educativas en la generación de líneas de acción tendientes a promover la lectura desde la escuela como un aprendizaje clave para la vida.

2. Problema

Las escuelas particulares que participan en este estudio son una muestra de las instituciones de educación básica, pertenecientes a la Provincia Marista de México Occidental (PMMO), en la actualidad integrada por 57 escuelas, distri-

buidas en once estados de la República Mexicana, fundadas por la congregación religiosa de los Hermanos Maristas de la Enseñanza.

En las escuelas de preescolar y primaria de la PMMO, se ha podido observar que la lectura se favorece con distintas prácticas, pues aun cuando existe un enfoque educativo común, sustentado en la misión educativa marista y en el currículo oficial de educación básica, ésta se concreta de modos distintos y con el empleo de recursos variados. En porción limitada de estas instituciones, la práctica educativa se complementa con la propuesta pedagógica de casas editoriales para la incorporación de plataformas (Sistema UNO, Santillana) que facilitan el acceso a recursos didácticos digitalizados que se ponen a disposición de los miembros de la comunidad escolar.

En torno al logro educativo de los estudiantes en el área de lectura en las escuelas de la PMMO, el referente más cercano son los resultados de las pruebas aplicadas por el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) como parte del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y con el análisis histórico de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Aun cuando en estas pruebas no se evalúa en específico el nivel preescolar, ni primaria baja, los datos permiten apreciar el panorama del logro los aprendizajes esperados en el conjunto de alumnos de cada escuela al término de los periodos de la educación básica. Los resultados de éstas se presentan por separado, al no ser comparables debido a que emplean escalas diferentes (<http://planea.sep.gob.mx/ba/>).

Respecto a PLANEA, 2015 la prueba evaluó los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación en alumnos de sexto grado y tercero de secundaria con el propósito de “ofrecer información pertinente (...) que ayude a mejorar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes” (INEE, 2015, p. 9)

En los resultados globales, los grados evaluados quedaron distribuidos según se expone en la siguiente tabla que incluye información del conjunto de escuelas de la PMMO y de escuelas particulares del país.

Tabla 1. Lenguaje y comunicación, PLANEA 2015

ESCUELAS	GRADO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INDICE DE EFICACIA
		I	III	III	V	
PMMO	6	20.93	8.3	29.71	1.1	0.58
PARTICULARES						
Primaria	6	11.63	3.1	40.21	5.1	0.65
PMMO	3	11.23	5.0	30.92	3.0	0.66
PARTICULARES						
Secundaria	3	9.7	36.93	3.5	19.90	.66

Como se puede apreciar, los porcentajes de los niveles de desempeño bueno y excelente, conforme avanza el nivel educativo, se van incrementando para el conjunto de escuelas de la PMMO, lo que supone la disminución del porcentaje de alumnos con niveles de desempeño insuficiente y elemental, con un índice de eficacia de 0,580 en sexto de

primaria y 0.660 en secundaria.

El índice de eficacia es un indicador cuyo valor va de 0 (cero) a 1 y su incremento depende de la movilidad de alumnos a los niveles superiores de desempeño; si una escuela logra colocar a todos sus alumnos en el nivel de desempeño excelente, obtendría un índice de eficacia 1.

Tabla 2. Eficacia histórica a partir de prueba ENLACE en escuelas particulares.

ESCUELAS G	RADO Í	NDICE DE EFICACIA POR AÑO						
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
PARTICULARES 6	0	.625 0	.656 0	.688 0	.673 0	.635 0	.697 0	.698
PMMO 6	0	.585 0	.616 0	.666 0	.669 0	.700 0	.698 0	.733
PARTICULARES 9	0	.583 0	.632 0	.622 0	.605	0.523 0	.527 0	.537
PMMO 9	0	.568 0	.624 0	.597 0	.610 0	.581 0	.544 0	.561

Fuente: CAM (2012)

Observando los resultados de cada grado escolar, no se puede apreciar una tendencia positiva y estable en el transcurso de los años de aplicación de la prueba ENLACE, el comportamiento longitudinal permite identificar una caída notoria del nivel de secundaria frente a los valores obtenidos en primaria. Esta inestabilidad para el conjunto de escuelas de la PMMO es un indicador que nos lleva a plantearnos que los logros educativos pueden ser mejores y con ello la necesidad de profundizar en el conocimiento de las prácticas docentes referentes a los aprendizajes en torno a la lectura.

En este contexto, al situarnos frente al propósito de procurar una educación de calidad para todos; además de señalar la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad lectora, resulta indispensable reconocer que no estamos frente a una tarea sencilla, la lectura es un aprendizaje complejo por sí mismo. De acuerdo con el enfoque de las neurociencias, son doce las habilidades y, por lo menos, 13 redes neuronales las que se requieren para leer (Dehaene, 2013), lo que confirma la tesis de que la lectura es una actividad cognitiva compleja que requiere de un aprendizaje sistemático con apoyo de los docentes.

Desde la perspectiva de las teorías cognitivas, y específicamente del enfoque psicolingüístico, la lectura se conceptualiza como una actividad cognitiva que requiere de la construcción de una representación mental, un modelo referencial o situacional que le permita al individuo significar el contenido del texto (Van Dijk y Kintsch citados por Arnáiz, Castejón y Ruiz, 2002), en la que se distinguen dos tipos de operaciones, las que facilitan el reconocimiento y acceso al significado de la palabra escrita; y aquellas que permiten la interpretación del contenido de la lectura.

Así para el aprendizaje de la lectura se reconocen dos

etapas: a) Adquisición: que es un proceso cíclico que involucra el desarrollo de las capacidades óptica, perceptual, sintáctica y semántica, que permiten reconocer y acceder al significado de la palabra escrita, y, b) el Dominio de los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos mediante las estrategias metacognitivas e inferenciales, que intervienen en la interpretación del texto en una secuencia lógica y temporal.

De esta manera las habilidades intelectuales que facilitan las operaciones cognitivas para la adquisición y dominio de la lectura y por ende de la comprensión lectora son: vocabulario, analogías, seguimiento de instrucciones, clasificación, discriminación visual, cierre visual, memoria para detalles y atención auditiva.

“Algunos autores defienden que estas operaciones cognitivas (...) no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p. 4). El aprendizaje del lenguaje escrito, a diferencia del oral, requiere de la intervención sistemática de adultos expertos, debido a que para leer y escribir es indispensable construir las representaciones fonológicas a partir de experiencias distintas a la sola exposición al lenguaje oral.

Por tal razón, es imprescindible mantener procesos enfocados en el aprendizaje del alumno y la práctica frecuente de la lectura por un lo largo periodo de tiempo. Tradicionalmente la mayor parte de la intervención docente se enfocaba en enseñar la lectura en una etapa específica de la vida a lo que le seguía una práctica poco asidua, sin conducir al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo o de orden superior; esenciales en los procesos de comprensión lectora.

Para superar estas prácticas y trascender a otras que con-

duzcan a avanzar en las metas asumidas a nivel nacional e institucional en torno a la lectura, será una condición indispensable contar con “docentes y educadores empoderados, cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz” (UNESCO, 2015, p. 2).

Una posible vía para su profesionalización son los procesos de formación continua que le ofrezcan al docente los medios para mejorar su práctica. Perrenoud (2004) propone superar el modelo habitual de formación permanente a cargo del Estado o a la institución educativa para trasladarla a los docentes, para que sean ellos mismos, los responsables de procurarse sus propias herramientas.

Sostiene que en este proceso los profesores tienen a su disposición diferentes medios entre los que destaca el “cuestionarse, reflexionar sobre su práctica, de forma individual o en grupo. (...) Trabajar en equipo, explicar lo que hace, cooperar con compañeros. (...) Implicarse en un proyecto institucional o una red. Comprometerse en métodos de innovación” (p. 144)

Esta es la perspectiva desde la que se plantea la intervención docente en este proyecto que pretende mejorar el desempeño de los alumnos en las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora a partir de la revisión del tipo de prácticas docentes y la intervención de los coordinadores del proyecto de lectura en las escuelas.

Con relación a este objeto de estudio, las investigaciones recientes como la emprendida por el INEE (Treviño, Pedrosa, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007) han aportado la caracterización de las prácticas docentes enfocadas en el desarrollo de la comprensión lectora. Los autores distinguieron dos tipos de prácticas las comprensivas y las procedimentales, entendidas las primeras como aquellas que promueven la interacción del alumno con el texto en una situación comunicativa que facilita la construcción de significados; y las segundas, como aquellas que enfatizan aspectos formales de la lengua en situaciones descontextualizadas que favorecen la extracción de información literal del texto.

Los resultados arrojaron que en los docentes de las escuelas urbanas particulares prevalecen las prácticas comprensivas; mientras que la práctica de los docentes de las escuelas urbanas públicas, rurales e indígenas se caracteriza por una combinación entre ambos tipos con una predominancia de prácticas procedimentales.

A partir de lo expuesto se ha llegado a la siguiente pregunta rectora que orienta este estudio: ¿Cómo es el proceso que siguen los docentes y coordinadores del proyecto de lectura para mejorar el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en los

estudiantes de 3° de preescolar y primaria baja en las escuelas incorporadas de la Provincia Marista de México Occidental?

En términos generales, y sustentados en los resultados de las investigaciones antecedentes, el supuesto de base es que el proceso seguido por coordinadores y docentes de las escuelas de la PMMO, será la planificación e implementación de prácticas docentes, en su mayoría, comprensivas para el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora, con empleo de recursos digitalizados primordialmente en las instituciones que cuentan con un mayor acceso a ellos.

En esta investigación la práctica docente se entiende en un sentido amplio, desde la concepción de Fierro, Rosas y Fortoul (1999) como una praxis social en la que se involucra no solo el docente, sino también los alumnos, los padres de familia y las autoridades educativas, en un marco socio-político, administrativo y normativo que delimita y da sentido a su actuar. De esta manera, se trasciende la postura positivista de reducir la práctica docente a la aplicación de técnicas en el aula.

Así, el proceso de enseñanza al que se hace referencia, es entendido como una serie secuencial de acciones para favorecer el desarrollo de las habilidades intelectuales en los estudiantes de educación básica, que incluyen prácticas -comprensivas y procedimentales- con el empleo de recursos didácticos digitalizados y no digitalizados; con el acompañamiento del coordinador del proyecto de lectura, desde la perspectiva del programa educativo institucional.

En la puesta en marcha de las prácticas para favorecer la comprensión lectora, los docentes emplean una serie de recursos didácticos de distinta naturaleza. Se distinguen los recursos digitalizados de los no digitalizados. Los recursos digitalizados admiten producir y reproducir los materiales con apoyo de las TIC y las herramientas de la web 2.0 “(...) integrando texto, imagen, audio, animación, video, voz grabada y elementos de software, almacenarlos en computadores o llevarlos a Internet para ser leídos desde un computador o un dispositivo móvil” (Zapata, 2012).

Por su parte los recursos didácticos no digitalizados en la enseñanza de la lectura abarcan los impresos como los libros de texto, diccionarios, cuadernos, manuales para docentes; y los audiovisuales como el pizarrón, pintarrón, grabadora, etcétera.

3. Metodología

El diseño que se considera pertinente para abordar el objeto de estudio es el de la investigación acción debido a que se pretende dar una solución práctica a una problemática concreta, con la intervención de los docentes y los coordinado-

res del proyecto de lectura, con el acompañamiento del equipo de investigadores para el desarrollo de las habilidades intelectuales consideradas base para la comprensión lectora.

La investigación acción resulta adecuada para el objetivo de este estudio pues el propósito fundamental de este diseño “se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández, Fernández y Baptista p. 496) con base en el diagnóstico de un fenómeno educativo concreto. Esta forma de proceder es congruente con el planteamiento de Perrenoud (2004) acerca de los medios de los que dispone el docente para su formación continua, es decir analizar la situación problemática desde el punto de vista de los participantes, quienes describen “lo

que sucede” y mantienen un diálogo constante con el investigador, a fin de mejorar su práctica.

Para Hernández, et al, (2014), las fases de la investigación acción se presentan en una espiral de ciclos sucesivos que incluye: “a) detectar el problema de investigación, y diagnosticarlo (...), b) formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio, c) implementar el plan o programa y evaluar resultados, y d) retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral.” (p. 498).

La metodología a seguir en esta investigación se organizó en dos ciclos correspondientes a la periodicidad de los ciclos escolares, como se detalla más adelante. Las técnicas e instrumentos elegidos para el ciclo 1, se muestran en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Diseño de la investigación. Ciclo 1. Fase 3. Implementación de Plan de acción.

Paso T	écnica I	Instrumento
1. Diagnóstico A 2 al 5. Planeación e implementación de intervención por grupo	Aplicación de Test Análisis de documentos Observación no participante	-SOI- L para preescolar y SOI- PB para primaria baja -Planes de intervención de los bimestres II - V - Evidencias de los productos de los alumnos. - Reportes bimestrales de docentes y coordinadores del proyecto - Registro
6. Evaluación final	Aplicación de Test	- SOI- L para preescolar y SOI- PB para primaria baja

Fuente: elaboración propia.

Para el paso uno de la implementación del plan, se eligieron las pruebas SOI (Sistema Orientado al Intelecto); instrumentos estandarizados diseñados por Lexium con base en el enfoque teórico de la estructura del intelecto de Guilford, adaptada al ámbito educativo por Meeker (2016), su modelo incluye la descripción de las habilidades intelectuales necesarias para el éxito en el aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

Los criterios de selección-factores asociados a la lectura-de las escuelas particulares participantes en esta investigación fueron tres. El primero de ellos es atendiendo al nivel educativo de los servicios que proporcionan, así se hace referencia a escuelas maristas de educación básica, que ofrecen preescolar y primaria. Un segundo criterio fue el acceso a recursos didácticos digitalizados; al respecto se han caracterizado en tres estratos que hacen referencia a condiciones de infraestructura, recursos educativos digitalizados. Los tres tipos de escuela cuentan con conexión inalámbrica a internet.

Estrato A. La comunidad educativa tiene acceso a recursos digitalizados de la propuesta pedagógica de Sistema UNO (Santillana) como enlaces a páginas de internet y servicios de evaluación del aprendizaje ofrecidos por empresas externas. Entre los recursos destacan el uso del Ipad con modelo tecnológico 1 a 1 (1 dispositivo para cada alumno) y 1 a 2.

Estrato B. En el ciclo escolar 2015- 2016 se tuvo acceso a la Plataforma de la empresa Lexium con quien se contrató la aplicación de la prueba SOI, con lo que se adquirió la posibilidad de acceder a recursos de enseñanza al servicio de la comunidad. Se suma un programa digital de entrenamiento individual de habilidades intelectuales para los estudiantes de primaria ofrecido por la misma empresa que se aplicó de enero a junio con dos sesiones semanales por grupo.

Estrato C. En esta institución se cumple con las características descritas en el estrato B, excepto el programa de entrenamiento de habilidades intelectuales de Lexium.

El tercer criterio lo constituyó el nivel socioeconómico de la población atendida; conceptualizado como “una estructura jerárquica basada en la acumulación de capital económico y social. La dimensión económica representa el patrimonio de bienes materiales (...) La dimensión social representa el acervo de conocimientos, contactos y redes sociales”. (López, 2008, p.2)

Para la determinación de este criterio se recurrió a la metodología 10x6 de Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI) (López, 2008) a través de la aplicación de un cuestionario a los padres de familia.

De esta forma las escuelas participantes fueron caracterizadas de acuerdo a los criterios de selección tal como se

muestra en la Tabla 4. En total de estudiantes fueron 1,755, 112 docentes y 7 coordinadores de proyecto de lectura.

Tabla 4. Escuelas participantes agrupadas conforme los criterios de selección.

Acceso a recursos digitalizados	Clase socioeconómica de la población atendida	Número de escuelas
Estrato A	Media alta 3	
Estrato B	Media	1
Estrato C	Media	2
Estrato C	Media baja 1	

Fuente: elaboración propia.

Ciclo 1. Exploración de contexto lectura de cada escuela. Ciclo escolar 2015- 2016. Fase 1 y 2: Detección del problema de investigación y formulación del plan de acción: se realizó la reunión de coordinadores del proyecto en cada escuela con los investigadores en el mes de septiembre del 2015, para presentar la situación problemática en torno a la lectura a partir del análisis de los resultados de ENLACE del informe provincial. Los investigadores propusieron para el diagnóstico la aplicación general de la prueba SOI con que cuentan las escuelas con Sistema UNOi en los grupos de tercero de preescolar y primaria baja. Así como un plan de intervención durante el ciclo escolar.

Los coordinadores aceptaron la propuesta haciendo sugerencias de la forma en que se aplicaría. Se acordó que los investigadores estructurarían el formato de planeaciones bimestrales, así como de los reportes para los coordinadores del proyecto y los docentes. Los coordinadores recibieron la capacitación sobre la técnica para aplicar las pruebas SOI-L y SOI-PB, que a su vez ellas replicaron a la cantidad de aplicadores que en cada escuela fuera necesario.

Fase 3. Implementación del plan de acción. Paso 1. Diagnóstico. El periodo para esta actividad se estableció en la tercera semana de septiembre de 2015, sin embargo, el tiempo se prolongó para algunas instituciones hasta la segunda semana de octubre del mismo año. Los protocolos fueron enviados a Lexium y se obtuvo el diagnóstico individual, grupal e institucional de cada escuela en el mes de noviembre.

La prueba SOI-L se aplicó a un total de 332 alumnos de tercer grado de preescolar y de la prueba SOI-PB en primaria baja a 1,423 estudiantes. Los datos obtenidos respecto a tercer grado de preescolar en el conjunto de escuelas maristas participantes las habilidades de Vocabulario y Analogías, se ubicaron como bajas (0 a 40 puntos); y en primer grado las habilidades de Analogías, Vocabulario y Seguimiento de instrucciones, mostraron niveles igualmente bajos.

En segundo grado las habilidades en que los estudiantes obtuvieron los puntajes más bajos fueron Analogías, Vocabulario y Clasificación. Por su parte, en tercer grado de primaria, las habilidades con menor puntaje fueron Discriminación y Seguimiento de instrucciones con puntajes que las colocan como habilidades en promedio.

Los resultados quedaron disponibles en la Plataforma Lexium para ser consultados por la comunidad educativa de cada escuela. Posteriormente los investigadores emitieron un informe con recomendaciones generales. Ellos, en coincidencia con las coordinadoras del proyecto, sugirieron enfocar las acciones en las habilidades que habían resultado menos desarrolladas en cada escuela. De esta manera se comenzaron a llevar a cabo reuniones de las coordinadoras y grupos de docentes para diseñar las planificaciones bimestrales.

Paso 2 al 5. Planeación e implementación de intervención por grupo, bimestres de II a V. En adelante cada institución fue enviando las planificaciones, evidencias de alumnos y reportes de coordinadores y docentes según su propia programación y posibilidades. La carga de trabajo habitual en muchos de ellos impidió cumplir el compromiso en tiempo y forma.

Durante el periodo de marzo a mayo 2016, uno de los investigadores visitó las escuelas, con la finalidad de realizar observación no participante en las aulas de los grupos involucrados en el proyecto para tener una reunión de retroalimentación y dar seguimiento a los docentes, así como llevar a cabo entrevistas informales con las coordinadoras del proyecto.

La observación permitió identificar la aplicación de las situaciones didácticas planeadas respetando el desarrollo de las actividades conforme a la jornada establecida. El tiempo en las aulas facilitó la revisión de trabajos, cuadernos y libros de los alumnos como parte de las evidencias de la aplicación de las prácticas planificadas.

Paso 6. Evaluación final. La segunda aplicación de las

pruebas SOI -L y SOI- PB se llevó a cabo en el mes de junio del 2016. Los protocolos se enviaron a Lexium y el informe final se recibió en el mes de Julio del mismo año.

4.Resultados

Al cierre del primer ciclo de investigación acción, se analizaron las 69 planificaciones y múltiples evidencias de los alumnos enviadas a los investigadores. Se identificó que las situaciones diseñadas por los docentes se centraron en dar prioridad a las habilidades de Vocabulario, Analogías y Seguimiento de instrucciones, conforme a los resultados del diagnóstico, en la mayoría de los grupos de los grados participantes.

Después de analizar la información contenida en dichos documentos y en los reportes bimestrales de coordinadores y docentes mediante matrices conforme a las unidades de análisis: estrato (A, B y C), nivel socioeconómico (clase media, clase media alta, clase media baja) tipos de prácticas (comprensivas y procedimentales) y tipos de recursos didácticos (digitalizados y no digitalizados), se lograron establecer cuatro perfiles con los siguientes resultados:

a) Perfil escuela de Estrato C/clase media baja: predomina el diseño de prácticas comprensivas sobre las procedimentales en el nivel preescolar y por el contrario en primaria. Las planificaciones contienen prácticas institucionales asumidas como compromisos en la Ruta de Mejora en los que se incluyen recursos didácticos no digitalizados, casi exclusivamente. De igual forma los docentes asentaron que las prácticas responden a un diseño propio para el cual los recursos digitalizados puestos a su alcance en la Plataforma Lexium, no fueron consultados. Después de la segunda aplicación de las pruebas, los resultados de la escuela en términos generales indican una mejora en su promedio global de 34.3 a 48.2.

b) Perfil escuela de estrato C/clase media: marcada preponderancia de las prácticas comprensivas sobre las procedimentales en ambos niveles, aun cuando es necesario destacar que en ciertos casos las prácticas planificadas como comprensivas, en su aplicación se tornaron procedimentales, pues su aplicación grupal impidió que representara un desafío intelectual para los alumnos. En pocas ocasiones se incluyeron prácticas derivadas de la Ruta de Mejora y del Plan lector institucional. Para escasas situaciones de aprendizaje se emplearon recursos didácticos digitalizados, en su mayoría se recurre a los no digitalizados. Para su diseño en ocasiones se recurrió a los manuales de estrategias de la Plataforma Lexium

puestos a su disposición. Los resultados de los alumnos de estas escuelas en las pruebas mejoraron en un promedio de 10 puntos, aun cuando su posición en la tabla es poco consistente de grado a grado y en el comparativo de éstas con las demás instituciones.

c) Perfil escuela de estrato B/clase media alta: en esta institución se equipará la cantidad de prácticas comprensivas y procedimentales en preescolar, mientras que en primaria se eleva en una pequeña proporción la cantidad de prácticas comprensivas planificadas. En las prácticas procedimentales se incluyeron las correspondientes a las sesiones del programa de entrenamiento con apoyo en recursos digitalizados que se ofreció a los alumnos de primaria baja. Se destaca en las planificaciones un mayor uso de recursos digitalizados en las situaciones de aprendizaje diseñadas por las docentes que en el resto de las instituciones participantes, además de los empleados para el programa de entrenamiento por Lexium. Para la elaboración de las planificaciones las docentes recurrieron con mayor frecuencia a los manuales de la plataforma y en menor medida el origen de la práctica responde a un diseño propio. Los resultados de los alumnos de esta escuela en la segunda aplicación (58.2) muestran un aumento de 14.6 puntos en su promedio global con relación a la primera evaluación (43.6), lo que le llevó a mejorar su lugar en la tabla comparativa de escuelas, con puntajes consistentes grado a grado. En este tipo de escuela se aprecia el mayor avance en el desarrollo general de las habilidades de los alumnos.

d) Perfil escuela de estrato A/clase media alta: en las tres escuelas agrupadas en este perfil se diseñaron más prácticas comprensivas que procedimentales en primaria, y por el contrario en preescolar. Para el desarrollo de las situaciones planificadas solo en pocas ocasiones se hizo uso de recursos didácticos digitalizados, esto a pesar de ser escuelas que cuentan con un mayor acceso a este tipo de recursos. En el conjunto de las instituciones de este perfil se puede afirmar que el origen de las prácticas planificadas proviene de forma equilibrada de los recursos digitales de Lexium y Sistema UNOi; y de diseño propio de los docentes.

El resultado de los alumnos en las pruebas permite apreciar el aumento variado de puntaje en las escuelas de este perfil con un promedio de 10.7 de diferencia entre la primera y segunda evaluación. En dos de los casos la puntuación es estable de grupo a grupo y en la posición de la escuela en la tabla comparativa. Respecto a la restante los puntajes fluctúan de forma considerable de grado a grado por lo que su posición en la tabla también fue poco consistente.

5. Discusión

El análisis de los datos permitió vislumbrar un hallazgo que no se previó al inicio de la investigación y es el hecho de que las fases de la investigación acción (diagnóstico –planeación– aplicación– retroalimentación) corresponden al proceso secuencial de acciones, llevadas a cabo por los docentes y coordinadores del proyecto de lectura participantes con la intención de mejorar el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora de los alumnos, en un marco que delimita su acción conforme al programa educativo de la institución y a la eficacia y frecuencia del acompañamiento del coordinador (Fierro, Rosas y Fortuol, 1999).

El proceso de mejora inicia con el reconocimiento conjunto de una situación problemática institucional y la elaboración de un plan de acción general. Se continuó con la implementación del plan general con el involucramiento de los docentes en el diseño de planificaciones didácticas al interior de cada institución de manera colaborativa entre ellos y el coordinador del proyecto. En el proceso la retroalimentación por parte del coordinador del proyecto y de los investigadores permitió enfocar las acciones al logro de los aprendizajes esperados y la mejora de la práctica docente en distintos niveles de involucramiento en cada institución. Finalmente, a través de la evaluación de los alumnos se constató la mejora en el desarrollo de sus habilidades.

Durante las fases seguidas por los docentes y coordinadores correspondientes a la metodología de la investigación – acción se propiciaron la reflexión conjunta de un problema educativo concreto, el involucramiento de ambos en un proyecto institucional, así como el análisis de la práctica docente, mismas que se constituyeron en medios propicios para la formación continua de los docentes, como lo sugiere Perrenoud (2004).

Por otra parte, con relación al supuesto inicial del estudio, se constató que en las escuelas particulares de la PMMO independientemente de sus condiciones diferenciadas en cuanto al acceso a recursos didácticos digitalizados y del nivel socioeconómico de la población atendida, predominan las prácticas comprensivas sobre las procedimentales en la promoción de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora, en coincidencia con lo encontrado en la investigación del INEE (Teviño, et al, 2007).

No obstante, de reconocer que el acceso a los recursos digitalizados no es un factor determinante, es preciso señalar que en las escuelas con mayor posibilidad de acercarse a ellos (Estrato A) su empleo para las situaciones diseñadas fue limitado, pues hubo una prevalencia de recursos no digitalizados.

El perfil de escuela en la cual los alumnos mostraron un mejor desempeño en sus habilidades intelectuales en la

segunda evaluación fue la que equilibró las prácticas comprensivas y procedimentales en su intervención, en la que además se empleó con mayor frecuencia los recursos digitalizados para promover el aprendizaje de los alumnos, así como los puestos a disposición de los docentes, a pesar de caracterizarse por su poco acceso a recursos digitalizados de ordinario conforme a su contexto (Estrato B). Las planificaciones fueron elaboradas en equipo, retroalimentadas por el coordinador del proyecto y por uno de los investigadores.

Con base en la retroalimentación de estos resultados se prevé continuar con el Ciclo 2, de la investigación denominada Intervención específica por escuela a llevarse a cabo en el Ciclo escolar 2017- 2018. La fase 1 de detección de la problemática por escuela se diseñará a partir del análisis detallado de los resultados obtenidos en el Ciclo 1. La fase 2 de formulación de un plan de acción por escuela se diseñará con la coordinación y grupo de docentes de cada institución. La fase 3 correspondiente a la implementación del plan de acción se llevará a la práctica durante el ciclo escolar 2017- 2018. Finalmente, la fase 4 de retroalimentación tendrá verificativo durante el proceso de implementación y al finalizar el ciclo escolar.

6. Conclusiones

La investigación – acción es tanto un método pertinente a disposición de los investigadores para emprender proyectos que pretendan la mejora o solución de un problema educativo concreto, como un proceso adecuado de formación continua para docentes y coordinadores que facilita la profesionalización de su práctica.

En concordancia con lo anterior, los factores de mayor influencia en el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora en los estudiantes son la información con la que cuenta el coordinador y el docente del nivel de desarrollo del estudiante a partir de la evaluación, la planificación cuidadosa de su intervención; la reflexión constante sobre su práctica docente, así como la eficacia y frecuencia del acompañamiento del coordinador del proyecto.

Con relación a las prácticas docentes, es posible afirmar que el equilibrio de prácticas comprensivas y procedimentales favorece el desarrollo de las habilidades intelectuales implicadas en la comprensión lectora. A partir de esta premisa se recomienda planificar situaciones de aprendizaje que incluyan, en mayor medida, prácticas comprensivas que permitan también, un espacio suficiente para las prácticas procedimentales; de tal manera que las primeras propicien el desarrollo de las habilidades para la interpretación del contenido global de un texto; y

las segundas, el reconocimiento y acceso al significado de la palabra, pues aun cuando se trata de un proceso difícil de separar en la lectura, requieren de vías distintas y complementarias para su desarrollo.

De igual manera el uso equilibrado de recursos didácticos no digitalizados y digitalizados en la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje, propicia el desarrollo de las habilidades intelectuales en los estudiantes. El acceso diferenciado a recursos digitalizados en la escuela y el nivel socioeconómico de las familias atendidas, son condiciones que influyen, pero no determinan la mejora de la práctica docente, ni el nivel de desarrollo de dichas habilidades.

Para finalizar, se reconoce como una veta en la línea de esta investigación, emprender un estudio para establecer correlaciones entre los perfiles de escuelas con base en los criterios seleccionados y categorías de análisis establecidas (acceso a recursos digitalizados, nivel socioeconómico de las familias y tipos de prácticas docentes) para promover la comprensión lectora y los niveles de ésta alcanzados por los alumnos de educación básica.

Referencias

- Arnáiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S., (2002). *Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura*. Revista de Investigación Educativa, 20 (1), 189-208.
- CAM (2012) Colegios Maristas Enlace 2012. *Informe provincial*. México: Provincia de México: Occidental. Documento no publicado.
- Dehaene, S., (2013). *El cerebro lector*. Argentina: Siglo XXI.
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. México: Mc. Graw Hill.
- Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción*. México: Editorial Paidós.
- Flores, G. y Díaz, M.A. (2013) *México en PISA 2012*. México: INEE.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. 45 (5) 1-22
- INEE. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. (2015) México: INEE.
- López, H. (2008) *Nuevo índice de Nivel Socioeconómico AMAI*. Congreso AMAI. Recuperado de: <http://www.amai.org/congreso/2008/memorias/ponencias/lopezromo.pdf>
- Mecker, M. (2016) <http://www.soisystems.com/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001- 2006*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2013) *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*. México.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. Hacia un bien común mundial*. Francia: UNESCO.
- Zapata, M. (2012) *Recursos educativos digitales: conceptos básicos*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386.845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbnxpbmVhLn-VkZWEuZWRR1LmNvL2VzdGlsc3MvYXp1bF0jb3Jwb-3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido/>

Investigación – acción reconstruyendo la práctica con apoyo en aprendizaje basado en problemas y escenarios

Research - action reconstructing practice with support in training based on problems and scenarios

The action - research in teaching practices oriented to the development of the intellectual abilities implied in the reading comprehension in private schools

Hilda María Peredia Arteaga¹

Resumen

El presente artículo describe la intervención de la práctica docente de acuerdo a la investigación acción en un espiral de acciones y reflexiones en donde primero se encuentra un proyecto guiado por la estrategia del aprendizaje basado en problemas esto buscando abatir una problemática detectada esto con la necesidad de cambio del actuar docente, para promover en los alumnos autonomía. Partiendo de lo anterior y apoyada de planificación, observación, reflexión y acción fue posible continuar el análisis para seguir en la reconstrucción de la práctica docente realizando la continuidad que da un espiral propicia la investigación acción realizar continuidad a partir de un diagnóstico, después de haber utilizado el aprendizaje basado en problemas en donde se encontraron aspectos a mejorar, tales como el proporcionar material de análisis por parte de la docente y encontrando que se puede aprovechar la virtualidad con la que ella trabaja para realizar las mejoras pertinentes.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas, escenarios, autonomía, práctica, b learning.

Abstract

This paper describes the intervention of teaching practice according to action research in a spiral of action and reflection where first project guided by the strategy of problem-based learning that looking abate a problem detected this with the need is Instead of acting teachers to promote students autonomy. Based on the above and supported planning, observation, reflection and action was possible to continue the analysis to follow in the reconstruction of teaching practice performing continuity giving a spiral encourages action research perform continuity from a diagnosis, after used problem-based learning where found areas for improvement, such as providing material for analysis by the teacher and finding that virtuality can be exploited with which she works to make the necessary improvements

1. Hilda María Peredia Arteaga . CUNorte.
Correo electrónico: impao0@hotmail.com

Keywords: action - Learning based on problems, scenarios, autonomy, practice, b learning.

Introducción

En todo momento se está en constante cambio, la educación no es la excepción, ésta a través de los días ha sido necesario que los actores que integran este sistema estén en la búsqueda de nuevas y mejores alternativas para ofrecer mejores herramientas al alumno, que este será el futuro de nuestro país, en este devenir la docente investigadora realizó una indagación en su propia práctica con la finalidad de hacer una intervención de su práctica en espera de resultados favorables.

En la siguiente línea se encontrará el proceso de la investigación y aplicación de aprendizaje basado en problema (ABP) y los escenarios en trabajo b – learning aplicados en nivel licenciatura.

El proyecto gira en torno a la práctica docente y acciones del alumnado primero en la presencialidad de la clase y después en el entorno virtual usando plataforma (moodle) y así utilizar los dos entornos que la profesora tiene como herramientas para su trabajo.

Contexto de la investigación

La docente investigadora se desempeña en Colotlán, Jalisco que tiene una población mestiza aproximada de 18,091 de acuerdo al último censo (2010), la población se dedica a varias actividades económicas principalmente, agricultura, ganadería y piteado, esto ocasiona problemáticas de desigualdad social y migratorias hacia otros estados u otros países.

Tiene los servicios básicos, tales como energía eléctrica, agua potable, telefonía, servicios bancarios, internet, entre otros, sin duda también como parte relevante de éstos se encuentran los servicios educativos en diferentes niveles, de acuerdo a la página electrónica oficial del Gobierno Municipal; Colotlán cuenta con 78 escuelas de los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta post – grado y de diferentes modalidades, como telesecundaria, educación abierta para los adultos, presencial, b-learning.

Cabe mencionar que gran parte de la actividad económica era basado en el piteado (bordar con pita el cue-

ro), pero, actualmente la economía de esta población ha cambiado y ahora tiene que ver con educación, pues se encuentran instituciones de gran renombre e importancia para la Región Norte de Jalisco, en donde se ofrece Educación Superior en diversas licenciaturas, las cuales han ayudado a un mejor desarrollo de la sociedad local y regional.

Entre éstas se destaca el Centro Universitario del Norte ofrece una formación a nivel licenciatura, se encuentra ubicada en la comunidad de Santiago Tlatelolco a unos kilómetros de la cabecera municipal de Colotlán, estando al des poblado, se cuenta con servicio de carretera pavimentada así que el acceso puede ser por medio de transporte colectivo o privado.

Físicamente la escuela se compone por un estacionamiento, una estación de radio, una plataforma virtual llamada Moodle que permite enviar tareas de acuerdo a la instrucción del profesor, un Puerto de servicios que ofrece atención administrativa así como de Biblioteca, la cual es muy basta en ejemplares y temáticas, anexo a esta parte se encuentra un laboratorio de cómputo que permite que sin ningún costo los alumnos las utilicen, así mismo cuenta con 2 áreas de lectura, una formal y otra informal, la cual puede ser utilizada para toda la comunidad perteneciente a este Centro y adscritos a la biblioteca. Tiene amplias áreas verdes, hay en construcción un edificio administrativo, actualmente también se tiene 7 baterías de aulas integradas por 8 aulas.

Las aulas tienen una forma hexagonal, las cuales hay equipo tecnológico, aire acondicionado y mesa de trabajo individual, en algunas de las aulas se encuentra material de práctica para ser utilizado por los estudiantes (laboratorios, por ejemplo, una sala de juicios orales, laboratorio de alimentos y de instrumentos de enfermería, así como de cómputo).

El aula físicamente es de concreto y se encuentra con todos los terminados estéticos deseados de una construcción, tiene una forma hexagonal, cuenta con equipo de cómputo y proyección, así como una pizarra electrónica y pintarrón, cableado de energía eléctrica oculta, mesas y sillas para trabajo individual, ventanas y puertas adecuadas.

El grado en el cual se desenvuelve la docente investigadora es la materia Teoría y Práctica de la Entrevista es zero. De la licenciatura en Psicología, el grupo consta de un total de 25 alumnos los cuales no son muy constantes en sus asistencias principalmente pues manifiestan cuestiones como inseguridad, economía, responsabilidades en el trabajo, entre otros. En general es un grupo con disponibilidad a la participación cuando son interrogados o se realizan prácticas. El grupo tiene un 85 % de presencia

femenina y el 15 % restante masculino, sus edades oscilan desde un aproximado de 45 a 20 años de edad.

Problema

Debido a que la investigación acción se considera una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y un poderoso proceso para reconstruir las prácticas de quien así lo desea, se realizó primero una observación planificada en la que se encontró que se tenía “el control de la participación en las actividades por parte de la docente genera participación limitada en los alumnos”.

De este control, la docente encuentra las características que resaltan su práctica:

La práctica de la docente se caracteriza por el respeto el cual es notorio desde inicio de clase ya que saluda para dar inicio a la misma, así como también invitaba a la participación de los alumnos de una forma mecanizada la recuperación de la información de textos leídos previamente, con ella tenía la finalidad de que fuera constructivo pero no resultaba de esa manera pues trataba solo de buscar información de forma textual tal cual como se presentaba en los libros recomendados para la lectura, por tanto ella fungía controlando la participación desde el simple hecho de validar la participación constantemente al obtener las respuestas esperadas por ella.

La profesora al querer promover un aprendizaje organizaba la clase rígidamente al solo concretarse a dar indicaciones, y en vez que darle un espacio acorde a un proceso de construcción que permitiera al alumno autonomía se desviaba en la intencionalidad dando como resultado la rigidez y a su vez provocaba participación limitada en la mayoría de los alumnos pues solo se buscaba la respuesta deseada y no procesada como una situación compleja que permitiera la creatividad, la autonomía en ellos.

De acuerdo al recorrido hecho en estos rasgos característicos de la docente se tiene en consideración que se presentan matices de diversas corrientes que han analizado al ser humano encontrando pinceladas de las ideas de Vigotsky, acerca de pasar valores al saludar, Hegel, el desear que los alumnos evolucionen a través de la reflexión, Piaget, el querer que los alumnos sean constructores, aunque de forma contraria y de acuerdo a la teoría fenomenológica se distorsiona la intencionalidad de las acciones, así como también ideas conductistas de esperar una respuesta sin la profundidad adecuada del tema tratado.

En sí lo que describe la práctica de la docente es que ella tiene una metodología de su práctica restrictiva y mecanizada en las participaciones de los alumnos, una organización controlada que da como consecuencia una limitación en los integrantes del grupo.

Las anteriores características al convertirlo en un pro-

yecto para intervenir y reflexionar sobre ello se le nombró: El aprendizaje basado en problemas como estrategia para evitar el control de la participación por parte de la docente y propiciar la autonomía en los alumnos de la Licenciatura en Psicología.

Esto con la finalidad de que la docente y los alumnos sean partícipes de un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo para el desempeño de ambos.

Dentro de la espiral se reflexionó sobre lo obtenido en el aprendizaje basado en problemas reconstruyendo lo obtenido y al lograr la introspectiva de la docente se volvió a planificar y a realizar acciones basadas en la idea de un nuevo problema, encontrando que: “La escasez del uso de material por parte de la docente genera la necesidad de análisis y práctica en los alumnos de la licenciatura en psicología”, encontrando en los “escenarios” una estrategia ideal para proporcionar material de análisis y práctica a los alumnos de la Licenciatura en Psicología.

Objetivos que orientan la investigación

La espiral mencionada con anterioridad tuvo objetivos que propiciaron acciones dirigidas a reconstruir la práctica docente y teniendo en cuenta las problemáticas detectadas se enumeran los siguientes:

Evitar el control de la participación en las actividades a partir de la mediación de las actividades favoreciendo apropiación de saberes culturales en los alumnos.

Implementar los escenarios como estrategia metodológica, para transformar el aprendizaje de los alumnos por medio de experiencias que provoquen la curiosidad, creatividad y la cognición, así como también que la docente provea de un ambiente privilegiado de análisis y práctica.

Desarrollo

Durante el transcurso del proyecto se trabajó en la materia de Teoría y práctica de la entrevista de la Licenciatura en Psicología en tercer semestre en el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) este lugar es en donde se desempeña la docente en el cual se trabaja en una modalidad b – learning, es decir un mixto entre clases presenciales y la utilización de la plataforma moodle.

El proyecto utilizando fue realizado en dos momentos utilizando en un primer momento fue el aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para evitar el control de las actividades de la docente y propiciar la autonomía en los alumnos.

En su práctica inicial se había detectado que validaba constantemente las respuestas de los alumnos, organizaba la clase de manera controlada y había aportaciones de los alumnos que no abanaban a la clase, y por tanto las

líneas de acción propuestas y llevadas a cabo en el proyecto de intervención fueron el validar las respuestas de forma diferenciada, organizar la clase acorde a las necesidades del alumno y promover espacios de reflexión dando pie a la participación con contenido.

Con estas ideas se comenzaron para cambiar esas participaciones mecanizadas que la docente propiciaba en sus alumnos de una forma no consciente de ello, queriendo lograr que ella y los alumnos del curso tuvieran diferentes roles que brindaran una dinámica consciente por parte de la docente y guiada por teorías que la auxiliaran para promover un proceso de enseñanza aprendizaje más saludable.

Los roles planteados en ese momento por medio de ABP fueron para la docente como estratega y diseñadora de escenarios con la finalidad de generar alumnos autónomos, y que ellos realizaran un trabajo colaborativo en donde ellos tendrían cada uno un rol, fomentando interdependencia positiva, comunicación, tolerancia, responsabilidad, reflexión, habilidades de análisis y síntesis.

El ABP es una estrategia centrada en el alumno que sirve y está planeada en una plataforma llamada escenario entonces “Cualquiera que sea el escenario, es fundamental que se diseñe pensando que la actividad ABP debe motivar al alumno a la acción y propiciar la investigación relevante y el pensamiento crítico.” (Sola, 2006, p. 71) El hecho de tener que construir un conocimiento requiere de un proceso de análisis e investigación por parte del alumno todo ello inicia en la situación problema que se le presenta. Para el ABP menciona Sola que:

[...] el centro del proceso de aprendizaje debe desplazarse del profesor al alumno, para conseguir que éste adquiera autonomía y una consistencia propia, entonces el estudiante debe experimentar vaivenes, dudas y ambigüedades de quien no sólo asimila, sino que también construye conocimiento. (2006, p. 85).

Al tomar en cuenta estas palabras se entiende que lo que se busca es que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje construido desde él y para él, teniendo después la oportunidad de expresar lo determinado desde sí obteniendo como resultado una autonomía.

Por tanto en cada clase la docente tenía a bien llevar impreso una situación problematizada en donde los alumnos pudieran trabajarla en colaboración en pequeños grupos de trabajo, es decir buscarle una solución a lo planteado por la maestra en ese momento y cada uno de ellos de acuerdo a la revisión de un tema en particular hacían sus aportaciones de cómo solucionarlo, así pues, entre todos construían una forma de resolver las circunstancias, ahora se dará a conocer brevemente algunos de los resultados obtenidos en ese momento.

En ese primer momento de intervención se consiguieron logros importantes, primero el erradicar la problemática principal que fue la rigidez de la organización docente y la participación mecanizada de los alumnos, por consecuencia la docente entiende que cada alumno tiene su propio punto de vista que puede socializar, interactuar a su modo y no atado al control docente, teniendo como resultado alumnos que confían en sí mismos, en sus capacidades y sobretodo constructores activos de su conocimiento, dispuestos a enfrentar sus retos estudiantiles y profesionales.

Una vez que el proyecto fue adaptado, aplicado y evaluado, de esa evaluación nace un proceso de diagnóstico con la finalidad de ver factores que aún podían ser mejorados, dicha indagación dio pie a otro punto de partida que en seguida se explica.

En este tenor de indagación y reflexión se realizó un diagnóstico en el cual como ya se mencionó con anterioridad, por tanto fue necesario el ocupar instrumentos que permita conocer ciertos eventos tales como las necesidades requeridas, en esta ocasión examen, encuesta y entrevista a los alumnos del primer proyecto de intervención; los cuales han permitido ver los avances y las deficiencias en algunos temas, para de ahí comenzar como punto de partida para realizar las mejoras pertinentes previendo así un mejor panorama en el aprovechamiento escolar del estudiante de la licenciatura en psicología.

Después de la utilización de estos tres instrumentos se diagnosticó, que hacía falta que los alumnos auto investiguen, que había escasez de material de análisis ofrecidos por parte de la docente, así como la necesidad de practicar en casos reales y practicar en juego de roles.

Decidiendo implementar los escenarios como estrategia, para transformar el aprendizaje de los alumnos por medio de experiencias que provoquen la curiosidad, creatividad y la cognición, así como también que la docente provea de un ambiente privilegiado de análisis y práctica. Teniendo como principal objetivo que la docente provea dicho material para ser analizado a partir de actividades planteadas en forma de escenario, favoreciendo afán de conocimiento.

En donde la docente sea quien tenga el rol de diseñadora de escenarios para propiciar curiosidad, creatividad y cognición en los alumnos y por tanto siendo ellos quienes lo desarrollen, así como continuar fomentando la interdependencia positiva con grupos de trabajo colaborativo entre los integrantes de toda la clase.

Los escenarios definidos por el autor Philip Van Notten (2005), citado en Barajas (2006, p.48), menciona que los escenarios tienen su base en la palabra latina scaena, que tiene el significado de escena esto sin duda remite a una situación de teatro, de actuación, de transportarse a un lu-

gar, por ejemplo cuando vez una pradera verde y llena de flores, eres capaz de imaginar diversas situaciones para el mismo lugar, dando pie a la creatividad, a una curiosidad por saber que más podría pasar y por ende una actividad cognitiva del ser humano.

De acuerdo a Tirado (2010), menciona que hay diversos tipos de escenarios, como los naturales que es el entorno en el que se nace, los urbanos que surge con las ciudades, la escuela que desarrolla los procesos educativos y los cotidianos que tienen que ver con la comunicación y la tecnología. Con este breve recorrido se es posible darse cuenta que un escenario siempre ha enmarcado al ser humano, así que el llevarlo a un desarrollo dentro del ambiente educativo se considera es factible pues ocupa un espacio privilegiado.

Entonces pues hay que saber que son los escenarios, el cual es definido por Van Notten (2005), citado en Barajas (2006, p.48) como “[...] descripciones consistentes y coherentes de futuros hipotéticos alternativos que reflejan diferentes perspectivas sobre desarrollos pasados, presentes y futuros, que pueden servir como base de acción.

Teniendo como referencia esta definición cabe resaltar que la docente tendrá un papel de mediadora “[...] fundamental de proveer una concepción sobre la realidad que permita al niño o joven orientarse en su medio social, a través de una relación emocional que aporte elementos de conocimiento y valoraciones sobre su propia conducta” (Tirado et. al. 2010, p. 283) teniendo en cuenta que se habla de una realidad que ocasiona desarrollo en cada cambio, en cada forma de ver y actuar en cada pueblo, en cada comunidad, en cada cultura.

Así mismo también requiere que se realicen el rol de (Barajas 2006) cartógrafa diseñando los escenarios los cuales se encontraran mezclados entre la ficción y la realidad, para que luego al presentarse el escenario se pueda dar realimentación a los usuarios, así mismo que contribuya a la racionalización de los alumnos, no sin dejar de lado que evoque a una cultura de curiosidad, de querer saber y se logre pensar de una forma distinta.

De los alumnos (Barajas 2006) se tiene la expectativa de que ellos al ser más conscientes de su actuar sean capaces de tomar decisiones, aportar opiniones, discutir, racionalizar y aprender de las experiencias.

Como se puede observar en ambos proyectos hay escenarios, pero la diferencia radica en la intencionalidad del mismo, en el caso del primero, fundado en ABP, el objetivo es problematizar una idea para su resolución. Y en este segundo el escenario gira en torno a esa complementación de acciones de convertirse en actor físico y cognitivo de ellas.

Resultados

Se encuentra de la práctica intervenida con escenarios en b-learning estas nuevas acciones por la docente y los alumnos clasificados desde la estrategia y los pilares teóricos

Escenarios: Se plantea un escenario virtual y presencialmente por parte de la docente como medio para que los alumnos viertan sus conocimientos teóricos complementando el escenario. Existiendo acciones docentes como el promover el análisis, propiciando la investigación y retroalimentando las aportaciones de los participantes, en tanto de los estudiantes al complementar, requieren de analizar, interactuar e investigar siendo ellos activos de su aprendizaje.

Pilar epistemológico, las acciones docentes principales es la de promover la cognición, para que el estudiante evolucione y a su vez la muestra superación cognitiva y reflexión en su participación.

Pilar sociológico, la docente propicia el trabajo cognitivo en el alumno para que estos sean activos en su mente y luego en su hacer social como psicólogos y ellos muestran ese trabajo cognitivo.

Pilar psicológico, la maestra tiene acciones de promover experiencia y deliberación en los alumnos para que ellos al experimentar y tomar decisiones logren vivenciar para que ellos se auto realicen.

Pilar pedagógico, el estudiante es quien se comunica, se organiza y guiado por la docente cuando ella promueve la comunicación y la colaboración, supervisa su proceso interpersonal, teniendo en cuenta un aprendizaje social.

Tanto la docente como alumnos obtuvieron beneficios del proyecto de intervención de escenarios en b-learning ya que las acciones docente que la caracterizaron fueron el propiciar el trabajo cognitivo, la investigación, diseñar escenario, promover la experiencia, cognición comunicación, deliberación, colaboración, el análisis, así pues también el retroalimentar y supervisar el proceso interpersonal, estas se toman como parte de ese desarrollo de competencias profesionales aportadas por Perrenoud citado en Díaz (2008) acerca de las 10 nuevas competencias para enseñar, encontrando que las acciones anteriormente mencionadas van de la mano con las competencias docentes tales como: organizar y animar situaciones de aprendizaje, esto por ejemplo se hizo presente al tomar en cuenta las representaciones de los alumnos al permitir que fueran ellos mismos y no llegar e imponer lo que la docente decía.

Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, tomando en cuenta la heterogeneidad del grupo al permitir que ellos fueran partícipes y evaluadores de su proceso mutuamente, también al implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, favoreciendo por medio de los escenarios el deseo de aprender; al promover la cola-

boración por equipos se toma en cuenta la competencia de trabajar en equipo; el hecho de aplicar los escenarios en la plataforma moodle se hizo la utilización de las nuevas tecnologías; al propiciar la constante acción cognitiva y física permite afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión pues cada alumno en su individualidad y colectivo fue tomando su responsabilidad en el cómo complementaba las acciones; encontrando por último y el generador de estas competencias es la plasmada en la última competencia planteada por el autor siendo organizar la propia formación continua, el cursar MEIPE y lograr esos avances de aplicación y superación profesional.

Encontrando los resultados en los alumnos se pueden distinguir por las diversas acciones que fueron más representativas tales como el que se comuniquen entre sí, complementen escenarios gracias a un trabajo cognitivo, de investigación, análisis y por tanto emitan reflexiones sobre sus experiencias, interactuando para retroalimentar a sus compañeros, organización para trabajo colaborativo y mostrando superación cognitiva de sus conocimientos; todo ello impacta en el momento que se hace la comparación con el perfil deseado del egresado en Psicología de CUNorte siendo los siguientes:

1. Concebir al individuo como una totalidad determinada por variables biológicas, psicológicas y sociales.
2. Conocer las teorías más actuales que explican el origen, desarrollo y regularidades del psiquismo humano.
3. Contar con habilidades y destrezas para analizar, sintetizar y reflexionar acerca del conocimiento que existe en el ámbito de la psicología.
4. Contar con habilidades para participar en actividades que apoyen al crecimiento de su comunidad.
5. Entender bajo la óptica de la complejidad el sentido humano.
6. Tomar conciencia de su realidad social que le permitan realizar propuestas de intervención de manera pertinente.
7. Promover la indagación, generación y aplicación de nuevos conocimientos en el campo disciplinar.

De estos siete puntos deseables en un egresado de la licenciatura se considera que la contribución de práctica de la docente y trabajo de los alumnos contribuyen a las últimas cinco, pues, los nombres de las categorías para los estudiantes te hacen visible esas habilidades de las cuales requiere un psicólogo, tales como el analizar información teórica aplicada a la realidad, teniéndose que organizar para sintetizar y reflexionar las ideas propias o de los textos para estructurar actividades en donde plasmen su conocimiento y así demostrar su toma de conciencia realizando propuestas pertinentes para su situación como

estudiante, misma que se verá reflejada en su quehacer profesional. Así mismo los alumnos socializaron sus trabajos e interactuaron entre sí contribuyendo a centrarse en su complejidad humana y de los retos que tienen como alumnos en sus prácticas y con los seres humanos con los que trabajará.

De todo esto se obtuvieron hallazgos significativos para la docente, y es que no solo puedo intervenir su práctica presencial como en caso del primer proyecto de intervención, sino que también lo puedo hacer virtualmente y puede aprovecharse potencializando todas las herramientas que se tienen al alcance, de ésta intervención se descubrió que el tiempo en plataforma puede ser variable porque se puede utilizar en diferentes momentos para ir construyendo un aprendizaje gota a gota que sea aparentemente más fácil de acumularse, este segundo proyecto todavía la invitó más a la reflexión y qué el utilizar las herramientas de la plataforma moodle para eso, reflexionar sobre los temas creando un verdadero ambiente de aprendizaje virtual, estando como docente y alumno abierto a la crítica de hacer mejoras en las actividades, implica un compromiso de seguimiento puntual para seguir con esa guía que la docente quiere reflejar en el medio virtual.

Conclusiones

Se concluye de una forma gratificante que la docente ha llevado un proceso de aprendizaje óptimo para poder aplicar distintas ideas en sus actividades frente a grupo, entendiendo que cualquier corriente o teoría para el aprendizaje puede ser aplicado en un momento de presencialidad o en la virtualidad ya que para que esto funcione depende de los participantes del mismo, el lograr hacer una comunidad virtual es posible, solo se requiere como en muchos casos, querer estar ahí, desarrollarte como maestro o alumno asincrónico.

Referencias

- Barajas, S. María Teresa (2006). *Imaginar escenarios, repensar la educación*. Colombia: OCDE.
- Barkley Elizabeth F., et. al (2005) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de educación y ciencia, Madrid: Morata.
- Díaz Flores, Martha. Reseña de *DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR* de Philippe Perrenoud, *Tiempo de Educar*, Vol. 9, Núm. 17, enero-junio, 2008, pp. 153-159, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Gutiérrez, Sáenz R. (2009). *Historia de las Doctrinas Filosóficas*. México: ESFIN-GE, S.A. DE C.V.
- Martínez, González Raquel Amaya, (1993), *Diagnóstico pedagógico, Fundamentos Teóricos*. Universidad de Obiedo. Servicio de publicaciones. [GOOGLE BOOK]
- Sánchez Rojo, (2010), *Plataforma educativa Moodle. Administración y Gestión*. México: Alfaomega – Ra-Ma
- Sola, Ayape Carlos (Director de Edición) (Reimpresión 2006). *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica*. México D.F.: Trillas 2005.
- Ritzer, George, (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Rogers, Carl R (1981) *Psicoterapia centrada en el cliente*. España: Paidós.
- Tirado, Felipe et. al. (2010) *Psicología Educativa, Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill.
- Vygotski, Lev S., (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

El entorno familiar y su impacto en la reprobación en el nivel medio superior

The family environment and its impact on reprobation in the higher medium level

Misael Enríquez Félix, Luis Ignacio Riosmena Gaxiola, Félix Jonathan Díaz Tuyub¹

Resumen

Las Escuelas Normales hoy más que nunca deben ser más competitivas académicamente, porque la demanda de docentes a partir de este año es abierta para cualquier universidad a través de la evaluación de ingreso al servicio profesional docente. Para mantenerse a la vanguardia educativa y seguir con los buenos resultados en la obtención de plazas, el Cuerpo Académico de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” desarrolló un proyecto de intervención en el Centro de Bachillerato Agropecuario (CBTA), con el fin de nivelarlos académicamente.

Palabras clave: Educación, aprovechamiento escolar, Familia, docentes, proyecto

Abstract

The Normal Schools today more than ever must be more competitively academic, because the demand of teachers from this year is open for any university through the evaluation of entrance to the professional service teacher. To maintain the educational vanguard and to continue with the good results in obtaining places, the Academic Body of the Normal Rural School “Gral. Plutarco Elias Calles” developed an intervention project in the Center of Agricultural High School (CBTA), in order to level them academically.

Keywords: Education, school use, Family, teachers, project.

1.Introducción

La familia es la primera institución que tiene influencia directa en el niño a través de la convivencia diaria, a través de esta se transmiten valores, costumbres y creencias, por ello es la primera institución educativa y socializadora del niño, donde la participación de los padres y el ambiente familiar es determinante por su gran influencia formativa.

Hoy en día ambos padres trabajan para el sostenimien-

to de sus hogares lo cual incide en la calidad del tiempo para la atención e involucramiento en las actividades y/o estudios de sus hijos, razón por la que el tema de Investigación se enfoca en el entorno familiar y su impacto en la reprobación en el Nivel Medio Superior.

Por ello la implementación de un Proyecto de Intervención que atienda a los alumnos y alumnas a través del entorno familiar desde el ámbito psicoafectivo y psicoeducativo, mediante un modelo de tutorías y el diseño de estrategias enfocadas a la interculturalidad. De esta manera, se trabaja con aspectos que involucren a la familia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con acciones de apoyo tutorial e intercultural.

2.El problema

2.1 Contextualización

Los jóvenes estudiantes de educación media superior forman sus actitudes en base a la experiencia y a pesar de su relativa estabilidad se da cierta ambivalencia, también, producto de la misma y su interacción con el medio; esto implica el modo peculiar en cómo el hombre “se relaciona con la realidad: conociéndola, apreciándola, marcando el modo de relacionarse con ella, para finalmente intervenir en y sobre ella” (Llopis y Ballester; 2001; p. 115).

En la adolescencia y juventud, las actitudes juegan un papel importante en la forma en que procesan su orientación vocacional que, de acuerdo con Castells y Silber (1998; p.266) deben ayudar a que el adolescente reconozca sus capacidades reales y los rasgos de su personalidad, lo que implica aprender a aceptarse a sí mismo, con sus limitaciones y potencialidades.

Refiriéndonos a las conductas de los alumnos del C.B.T.A. No. 264 del Poblado Miguel Alemán, a menudo se producen determinadas reacciones no siempre provocadas por los jóvenes sino por la interrelación entre este y el entorno familiar en el que se desenvuelven, lo que impacta de manera significativa en el aprovechamiento escolar; muestra de ello es que en los últimos cinco años se reflejen altos índices de reprobación en la Escuela Normal provocado por alumnos que son egresados de esta institución educativa; situación que demanda especial

1. Misael Enríquez Félix, Luis Ignacio Riosmena Gaxiola, Félix Jonathan Díaz Tuyub .Escuela Normal Rural Plutarco Elias Calles.El Quinto, Etchojoa, Sonora. enr_menriquez@ifodes.edu.mx

atención y deriva en el presente trabajo de investigación e intervención educativa, mismo que se realiza a partir de seleccionar una muestra entre los estudiantes.

Los datos personales de los estudiantes más relevantes referentes al nivel socioeconómico son los siguientes: todos pertenecen a la clase baja trabajadora (en su mayoría jornaleros), requieren apoyar en sus hogares de manera económica, trabajan jornadas extendidas que los imposibilitan a cumplir con un horario escolar específico incidiendo en la reprobación y optan por abandonar sus estudios; a lo anterior se suma la escasa valoración de los padres de familia por los estudios de sus hijos, ya que los consideran poco efectivos e innecesarios.

2.2 Problema

Los resultados educativos de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, aunque es de los primeros lugares dentro de las Escuelas Normales Rurales, apenas alcanzan la media nacional entre todas las escuelas formadoras de docentes del país. Los alumnos que ingresan a la Escuela Normal Rural, cada vez vienen con más deficiencias académicas, por lo que en esta ocasión, los docentes investigadores pertenecientes al Cuerpo Académico de la institución, se dieron a la tarea de coordinar un Proyecto de Intervención Educativa en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) porque es uno de los bachilleratos que más alumnos aporta al plantel, esta actividad se realiza con la finalidad de brindar apoyo para la detección y atención de problemas que impactan en los indicadores de aprovechamiento escolar y deserción del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), y de esta forma, contribuir a que los aspirantes posean las competencias necesarias para cursar con éxito su Educación Superior no solo en las Escuelas Normales, sino en general a cualquier Universidad.

3. Metodología

3.1 El Diagnóstico

El diagnóstico lo define Marí (2006) como un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para intervenir de manera oportuna y pertinente, en función de transformar la (s) situaciones o áreas de oportunidad y llevarlas desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada. En este caso se aplica, entre otros objetivos, con la aspiración de lograr un aprendizaje exitoso en los escolares, evitar el fracaso escolar y lograr mayor eficiencia en la labor educativa.

En el presente apartado se describen las herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico, los actores o sujetos que participaron de manera directa, se puntualiza

la problemática de cómo el entorno familiar impacta en la reprobación del alumnado y su respectiva justificación como una necesidad de ser atendida.

3.1.1 Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico

Esta investigación se realizó con el enfoque cuantitativo, según Hernández Fernández y Baptista (2006), es aquel que recolecta datos numéricos de las variables que se estudiaron y permite realizar un análisis estadístico. A su vez es de tipo descriptiva, ya que como señala Ávila (2006), estas tienen como propósito la descripción de eventos, situaciones representativas de un fenómeno o unidad de análisis, en cuanto a las conclusiones que se obtienen del objeto de estudio. Bonales (2001) afirma que siempre funcionan en el presente ya que trabaja sobre realidades y la característica principal que presenta es la de mostrar interpretación correcta de ella.

Las herramientas metodológicas empleadas para la conformación del diagnóstico son la encuesta de Clima Familiar y Afrontamiento, un cuestionario elaborado para los docentes “Cuestionario para el Docente – Tutor: ¿Conoce la problemática de reprobación del alumno?, y un grupo focal; los cuales arrojaron información de suma importancia para lograr detectar a los jóvenes que inciden en esta situación problemática.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta de Clima Familiar y afrontamiento la cual consta de 90 reactivos con respuesta de tipo dicotómica de falso (F) y verdadero (V) con 10 subescalas: cohesión, expresividad, conflicto, independencia, orienta al logro, orientación cultural e intelectual, recreación, énfasis moral y religiosa, organización y control; la cual está apoyada con una hoja de respuestas.

Respecto a la forma de análisis de las respuestas, se establecen las medias de cada una de las preguntas de la encuesta tomando en cuenta únicamente las tres subescalas con medias más bajas, logrando con esto el establecimiento de las estrategias a aplicar para el proyecto.

En cuanto a la encuesta de afrontamiento se realizaron 4 por cada alumno de nuestra muestra, las cuales estaban divididas por dimensión como: “cuando tengo problemas familiares yo...”, “cuando tengo problemas con mis amigos yo...”, cuando tengo problemas en la escuela yo...” y “cuando tengo problemas en mi vida yo...”, cada una de ellas cuenta con 18 preguntas y 7 respuestas donde se representa la frecuencia con la que el joven se identifica con estos estilos de enfrentamiento.

Dando seguimiento al proyecto de intervención se organizó un Grupo Focal, este grupo permite aplicar una

técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas. El objetivo de este Grupo Focal es revelar información de la problemática por la que los estudiantes están pasando para estudios ulteriores.

Se eligieron a 12 alumnos de un grupo de 40, la aceptación de los jóvenes con muy buena disponibilidad. Se elaboró un instrumento como guía de discusión, con 16 preguntas sobre la problemática, esto con el fin de reafirmar e identificar de qué manera el entorno familiar impacta en la reprobación del estudiantado. La aplicación del instrumento al grupo focal se realizó en un aula con los 12 alumnos y los dos autores del presente proyecto, donde se les hicieron las preguntas a uno por uno sobre la problemática que incurrir en su entorno familiar, los alumnos participaron activamente, mostrando disponibilidad ante la estrategia de investigación y los temas a tratar.

3.2 Descripción del proyecto de intervención

El Proyecto de Intervención se centra en la atención de nuestros alumnos y alumnas a través del entorno familiar a partir de los ámbitos psicoafectivo, psicopedagógico, tutorías e intercultural, ya que a partir de éstos se desprenden distintas problemáticas de reprobación que parten del entorno familiar, siendo este, el papel clave para el desarrollo personal y social de nuestros estudiantes.

Objetivos General

Disminuir el índice de reprobación generando un entorno familiar que propicie la motivación escolar en los estudiantes.

Objetivos Específicos

- Propiciar la integración de los padres de familia en la dinámica escolar que viven los alumnos de la media superior.
- Promover la mejora de actitudes personales de los alumnos del nivel medio superior tanto en la dinámica escolar como a través de la familia.
- Propiciar círculos de estudios en los alumnos del plantel que permitan disminuir la reprobación.

3.2.1 Estrategias metodológicas del PI

Es importante señalar que uno de los retos que establece hoy en día la RIEMS es disminuir tanto la reprobación como la deserción, haciendo valer para ello todas las estrategias de enseñanza posibles que abonen para tal objetivo; Díaz Barriga (1998) sostiene que las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear son con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Las estrategias diseñadas y presentadas en este capítulo se diseñaron con el objetivo de disminuir la reprobación

de los alumnos del Nivel Medio Superior; considerando los ámbitos psicoafectivo, psicopedagógico, tutorías y el de la interculturalidad.

3.3 Ámbito Psicoafectivo

Todos los seres humanos estamos conformados por emociones, sentimientos, motivaciones, intereses, actitudes y habilidades. Adaptarnos al mundo que nos rodea por medio de estas características, define nuestra forma de ser. La personalidad está determinada en cómo se integran todos estos elementos en cada uno de nosotros.

3.3.1 Taller “La importancia de la educación en nivel medio superior”

El propósito de este taller es que los padres de familia tengan conocimiento de la situación educacional de sus hijos y la importancia que esto tiene para el futuro de ellos. Dicho Taller se enfocó en informar y concientizar a los padres de los alumnos sobre la importancia que tiene la EMS para el desarrollo educativo y social de los jóvenes, con el fin de motivarlos para que apoyen a sus hijos, se les hizo una invitación previa para que agendaran este taller y tuvieran tiempo para asistir. Se realizó en las instalaciones del C.B.T.A. No. 264 con el apoyo de las Licenciadas en Psicología de la Universidad de Sonora, la duración del taller fue de aproximadamente 6 horas.

Se proyectaron los cortometrajes: “Lo más importante: se trata sobre cómo puede servir la paz interior para valorar las cosas y sobre todo a la familia”, “El video más emotivo del mundo: donde se habla del amor que tiene un padre para superar sus dificultades”, estos como dispositivo educativo audiovisual/digital para los padres de familia por su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica, debido a que es una actividad fuera de lo habitual para ellos, este formato incrementa el interés y su participación.

Lo que más impacto de esta estrategia fue el presentar la problemática tal como es, pues proporcionó un ejemplo real sobre la importancia de los estudios de sus hijos, así como las implicaciones que esto tiene para su vida y la de ellos mismos. Por lo anterior, los padres de familia tomaron conciencia de ello y, sobre todo se logró el fin, que se comprendiera la importancia que tiene el estudiar la educación media superior, y de que el alumno se encuentre emocionalmente bien desde que sale de su casa hasta que llegue a sus clases para que este en óptimas condiciones de estudiar y con ello disminuir la reprobación.

3.3.2 Taller: “Sensibilización de los padres de familia para una interpretación adecuada del valor de sus

hijos en el nivel medio superior”

En lo que respecta al problema de comunicación que surge en la relación de padres e hijos, éste fue abordado en un Taller de sensibilización para padres, en el cuál se les proporcionaron diversas herramientas que podrán utilizarlas como medios de comunicación asertiva con sus hijos y así mejorar sus relaciones familiares.

3.4 Ámbito psicopedagógico

Cuando se habla de contexto escolar se hace referencia a todo aquel entorno que rodea la escuela, existen varios factores que se observan como: la localización de la comunidad, el nivel económico de los habitantes, los servicios con los que cuentan (luz, agua, transporte, etc.), áreas verdes o recreativas; todo esto está enfocado a cómo afecta el rendimiento académico, emocional y físico de los jóvenes dentro de la escuela.

Para continuar con las estrategias, se programaron 2 proyecciones de video-cine, uno referido a un documental sobre la importancia de la educación para que el alumno viera desde otra perspectiva la importancia de esta y, el otro, un cortometraje sobre la problemática familiar cotidiana para al final realizar un debate sobre las propuestas de que pueden hacer cada uno de ellos para resolver dicha situación en sus hogares.

3.4.1 Proyección de video-cine

Documental “La Educación Prohibida” con este documental se propone hacer reflexionar a los estudiantes acerca de las bases que sostiene la escuela, promoviendo el desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje, para que el alumno tenga otra perspectiva de lo que realmente puede ser la verdadera educación y lo que ésta le puede ofrecer en un futuro.

También se presentaron cortometrajes referentes a problemas en la familia donde se muestra como la problemática familiar absorbe a los padres de familia, y dejan de lado la atención de sus hijos por estar inmersos en un mundo donde no se resuelven los problemas y su único escape a esto son los medios de comunicación.

Observamos que la utilización del “documental y el cortometraje” en el aula sirve como instrumento técnico de trabajo, es decir se convierte en medio para acceder a la sociedad y describir de forma más fiel y concreta a la realidad. De igual forma aportan un sustento conceptual, ideológico y cultural, la que conforma la base necesaria para que los alumnos vayan configurando su personalidad.

3.5 Proceso de tutorías

Las tutorías académicas es el acompañamiento académico

de los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen sus estudios en el Nivel Medio Superior y es realizado por un docente que asume el papel de Tutor Grupal o Individual, quien de manera individual o grupal los orienta para lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio y desplegar estrategias para aprender a aprender, así como para disminuir la reprobación.

Para la realización de esta actividad, en la fase inicial se les entregaron unos test a los jóvenes para que los contestaran, este permitió detectar a los alumnos que tienen posibilidad de continuar estudiando y de ahí partir para que tuvieran una idea o visualizaran lo que quieren hacer más adelante.

En la siguiente actividad se les pidió que hicieran un documento donde describieran sus proyectos a corto, mediano y largo plazo, pero siendo objetivos y realistas. Tarea que tiene implícita la elaboración de un proyecto o plan de vida, el cual parte de la estructuración y definición de su Misión y Visión, lo que promueve la automotivación al visualizar su futuro educativo y profesional.

La elaboración de los test y el proyecto de vida permitieron identificar las necesidades y aspiraciones que los jóvenes tienen; como tutores se trabajó constantemente para darles a conocer toda la información que solicitaron y/o requerían para lograr ser independientes y autónomos.

Con base a estas actividades se les proporcionaron los insumos necesarios, así como experiencias, valores, ejemplos y modelos que les posibilitaron trazar un plan de vida. Esto influyó en la toma de decisiones más asertivas en diversas facetas de su vida: personal, familiar, social, vocacional y laboral.

3.6 Ámbito de la interculturalidad

Se elaboró una página en Facebook donde integramos a cada uno de los jóvenes del grupo, y algunos más que se quisieron integrar, donde se publican frases, pensamientos, cortometrajes de superación, etc., con la finalidad de que los analicen, den a conocer su punto de vista y con esto generar un debate logrando con ello la integración del grupo.

3.6.1 “Elaboración de una Red Social (Facebook)” intercambio de ideas para generar debate sobre su desarrollo integral y de los diferentes grupos sociales.

Con la elaboración de esta página en la red social, pudimos recurrir a ésta herramienta para interactuar con los alumnos utilizando los recursos que ésta tiene, debido al efecto de cercanía que producen entre los integrantes de la red. Con dicha interacción los alumnos adquirieron capacidades de autogestión con la publicación de informa-

ción de interés para ellos como: información sobre becas, reflexiones que comentar para crear un debate entre el grupo y retroalimentación de temas que tuvieran que ver con sus estudios.

4. Discusión y Análisis de los resultados de las estrategias del PI

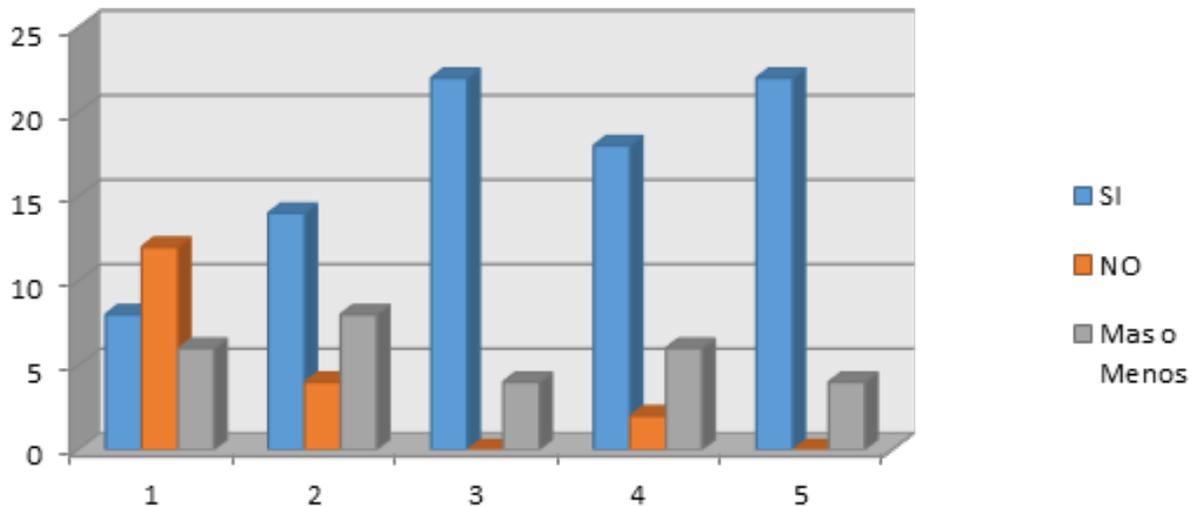
Contexto familiar

Con la realización de los dos talleres dirigidos a los pa-

dres de familia: “La importancia de la educación en nivel medio superior para sus hijos” y “Sensibilización de los padres de familia para una interpretación adecuada del valor de sus hijos en el nivel medio superior”.

Se logró su motivación con la participación en los talleres; al inicio contestaron un cuestionario breve con información sobre lo que implican los estudios en el nivel medio superior y la importancia que ésta tiene en la vida de sus hijos, estos fueron los resultados que dio el instrumento:

Resultados del cuestionario informativo

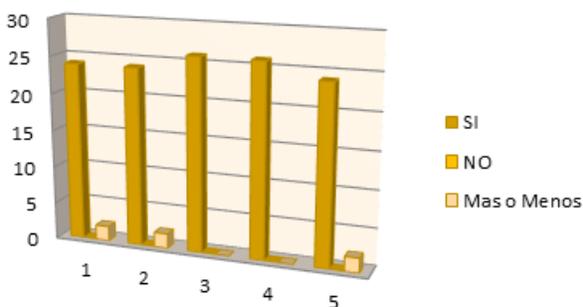


1. ¿Conoce Usted lo que representa el nivel medio superior y/o bachillerato?
2. ¿Sabe lo que representa el nivel medio superior y/o bachillerato para su hijo?
3. ¿Considera Usted importante el nivel medio superior y/o bachillerato para que su hijo estudie?
4. ¿Sabe Usted que estudios continúan del nivel medio superior y/o bachillerato?
5. ¿Considera importante que su hijo repruebe el nivel medio superior y/o bachillerato?

En la escala de porcentaje de respuestas, se observa la importancia de que en cuanto el alumno ingrese al Nivel Medio Superior se debe dar la información básica a los padres de familia de lo que es el bachillerato para sus hijos, pues por tal ignorancia a dicha información a muchos de los padres de familia no les interesa el resultado de las evaluaciones de los jóvenes.

Al concluir los talleres contestaron otro cuestionario con el propósito de verificar el impacto de los talleres realizados y saber en qué medida cambió su opinión sobre la importancia de los estudios de sus hijos:

Resultados cuestionario reafirmativo



1. ¿El taller le dio a conocer la importancia del nivel medio superior y/o bachillerato?
2. ¿Quedo claro la importancia sobre la reprobación en nivel medio superior y/o bachillerato para su hijo?
3. ¿Está de acuerdo que su hijo continúe con el Nivel Medio Superior y/o bachillerato sin reprobado?
4. ¿Considera importante que su hijo continúe con el Nivel Superior?
5. ¿Considera importante las reuniones a las que se les cite en el Nivel Medio Superior y/o bachillerato?

Como se puede observar en los resultados de esta encuesta, en comparación con la inicial, es evidente el impacto que tiene el estar gestionando estos talleres en el transcurso del semestre pues los resultados son muy positivos y fructíferos en cuanto al rubro de los padres de familia, tanto por conocer la información de lo que es el Nivel Medio Superior, así como del apoyo y motivación que ocupan sus hijos para asistir a la escuela dejando en casa la situación que los desestabilice para lograr sacar sus estudios adelante con una evaluación aprobatoria.

Logrando con esto lo que considera el acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad: Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3, “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, estrategia 9.3 establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo.

En el desarrollo estas actividades, se puede apreciar que no toda la responsabilidad educativa recae en las Instituciones, ya que fue evidente el desinterés de los padres de familia por la formación de sus hijos por no estar conscientes de la importancia que tienen los estudios del Nivel Medio Superior, lo cual ocasionó en gran parte esta problemática, pues si la escuela o los docentes citaban a las reuniones informativas o de padres de familia en su mayoría no las atendían porque el trabajo es su prioridad.

Contexto escolar

Con la presentación de las 2 proyecciones de video-cine se da a conocer a los alumnos la importancia que tiene la educación en su vida, esto con la presentación del Documental “La Educación Prohibida” el cual tiene como propuesta reflexionar acerca de las bases que sostiene la escuela, promoviendo el desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje, para que el alumno tenga otra perspectiva de lo que realmente puede ser la verdadera educación y lo que esta le puede ofrecer en un futuro.

En esta actividad se llevó a cabo un debate al interior del grupo en el cual se registró como datos finales lo siguiente:

Con este documental la propuesta es alimentar y proyectar una imagen educativa positiva, donde se enfatiza la reflexión social acerca de las bases que sostienen la escuela donde se promueve el desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje.

También nos permite reflexionar en que hoy en día la escuela y la educación son conceptos ampliamente discutidos en foros académicos, políticas públicas, instituciones educativas, medios de comunicación y espacios de la sociedad civil, por lo que se cuenta con un sin fin de espacios donde sugerir y exigir una educación integral y digna, para abandonar las prácticas obsoletas o anacrónicas y continuar con nuestra preparación profesional.

En cuanto a la Proyección del cortometraje “Problemas en la Familia”, se muestra como la problemática familiar absorbe a los padres de familia y dejan de lado la atención de sus hijos por estar inmersos en un mundo donde no se resuelven los problemas, que tanto los padres de familia como sus hijos y nosotros vivimos, en estos días, agobiados por la tecnología y absortos en el trabajo; los padres creen que al proveerle o acercarle la tecnología a sus hijos pueden mejorar su rol familiar y puede ser todo lo contrario, ya que esto trae como resultados la desintegración familiar y no por causa de una separación o divorcio sino por el individualismo de los integrantes que no les permite convivir y ni tener comunicación.

Los resultados del debate que se realizó en la plenaria después de la proyección fue el siguiente:

En el escenario familiar sobresalen aquellos que cohabitan con una familia extensa y los que viven en el núcleo principal, los que residen en vivienda propia y los que señalan que en la jefatura del hogar el padre tiene primacía. Desde la perspectiva de estos jóvenes los ingresos familiares les permiten cubrir las necesidades básicas y a algunos la posesión de ciertos bienes como computadora y teléfono celular. Pero también manifiestan que los principales problemas de la familia son de tipo económico y la falta de tiempo para compartir en familia. En este entorno, la preocupación mayor de los padres con los hijos es la relacionada con sus planes y proyectos de vida. La familia continúa siendo el puntal principal en el sostenimiento de los jóvenes.

Entre las aspiraciones juveniles están la de estudiar para conseguir un buen trabajo, aprender más, ganar más dinero y vivir mejor a futuro. Tienen confianza en la escuela, en sus profesores y directivos, sin embargo, sus inquietudes al respecto se frustran por condiciones económicas desfavorables que afectan recorridos escolares de mayor alcance. En cuanto a su situación laboral, aquellos que trabajan representan 30% del total del grupo, los más, tienen que realizar esta actividad porque contribuyen con los gastos familiares y se hacen cargo de los propios, pero no están satisfechos con el tipo de empleo, ni con las condiciones de contratación ni con los salarios que devengan.

Por todo esto, se llegó a la conclusión de que la poca comunicación familiar es la causa principal de la problemática.

ca que agobia a los jóvenes y repercute en las evaluaciones.

Con estas actividades se observó que la proyección de este tipo de documentales y/o cortometrajes favorece a los alumnos para ubicarse en la realidad y tener una mejor óptica, hablando externamente de la situación por la que ellos pasan en sus hogares a la vez que los motiva a continuar con sus estudios; en cuanto a nosotros, logramos el objetivo de lograr bajar la desmotivación por la situación familiar que rodea a los alumnos.

Proceso de tutorías

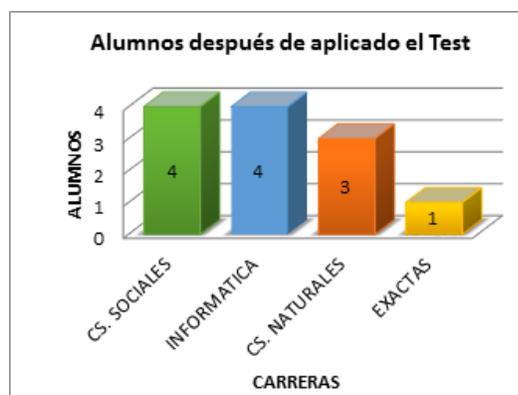
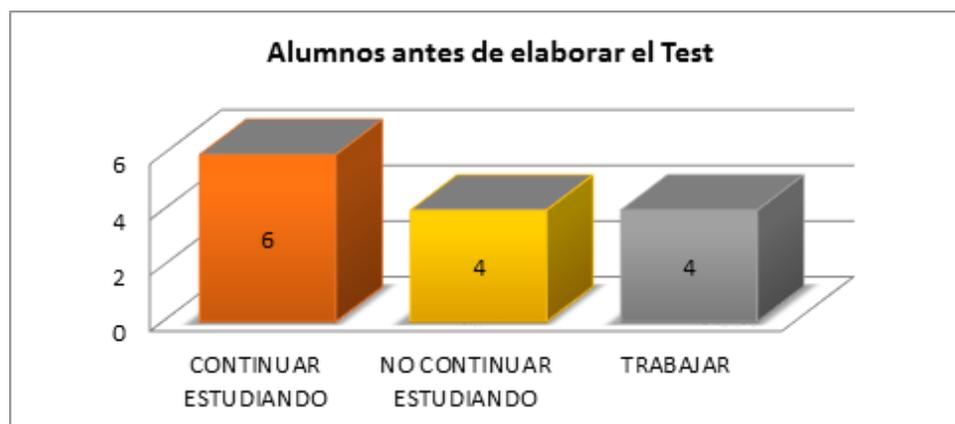
Para continuar con el trabajo de intervención, realizamos actividades relacionadas con el Programa de Acción Tutorial el cual tiene como fin apoyar en la prevención de los problemas de rezago, deserción, buscando subir los índices de eficiencia terminal, mediante acciones encaminadas a mejorar el clima de convivencia en los planteles y abordando los problemas académicos de las alumnas y alumnos.

En el Programa de Acción Tutorial, realizamos un Test vocacional en línea a los alumnos, con el propósito de que identifiquen sus intereses, aptitudes y capacidades, los resultados les permitirá sustentar su toma de decisiones para que ser más asertivos. A partir del II semestre, los alumnos ya identifican y/o conocen su perfil vocacional y tienen mayor seguridad en qué quieren para su proyecto

de vida, como lo es el realizar sus estudios universitarios con más empeño y gusto porque son acordes a sus características personales, lo cual se verá reflejado en la calidad del trabajo profesional que desempeñe a futuro y en su calidad de vida.

Al término de la aplicación del Test, se les pidió que hicieran un documento donde describieran sus proyectos a corto, mediano y largo plazo, con objetividad para que sean factibles de llevar a cabo, sobre todo al considerar la realidad familiar en la que viven.

Este Test pretende favorecer la superación académica, estimular la capacidad y procesos de pensamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas, el sentido de la responsabilidad en el alumno, así como para fortalecer el desarrollo de competencias a través de la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación y el apoyo académico, por medio de la mediación de la persona responsable de la Acción Tutorial al contribuir en la adquisición de aprendizajes significativos para construir un proyecto de vida, ante la aplicación del test se reflejó una diferencia entre los que no tenía ni idea de lo que podían continuar estudiando, con los resultados que les arrojó este instrumento cambió mucho su óptica ante sus estudios futuros, por lo que se dio como resultado lo siguiente:



Por lo tanto, reorientar a los alumnos a través del Programa de Acción Tutorial con la aplicación de Test vocacional tuvo impacto en concretar su identidad vocacional, estimular su capacidad de decisión y en la búsqueda para satisfacer sus necesidades internas de orientación. Con esta actividad logramos que el alumno identifique su personalidad interior, carácter y temperamento para aquellas actividades que le satisfagan en todos los sentidos y llene un aspecto muy importante de su vida: su futuro, y motivarlo para que continúe con sus estudios de bachillerato disminuyendo la reprobación. De igual forma se observó

que es de gran beneficio la aplicación del test desde el II semestre ya que les permite a los estudiantes construir su proyecto de vida junto con sus padres que son quienes, en su mayoría, solventarán sus estudios.

Ámbito de la interculturalidad

Con la elaboración de la página de Redes Sociales (Facebook) se integró a los alumnos como grupo para favorecer la interrelación entre sí, pues son un grupo diverso y esto nos favoreció pues nos dimos cuenta de cómo, a pesar de que son compañeros, existe algún tipo de rechazo entre ellos por sus diversos orígenes.

La creación de esta página la hicimos porque los jóvenes hoy en día tienen necesidad de expresión y reconocimiento, el cual no se hace personalmente y se ocupan estos espacios para que se realice al interior del grupo. Aquí ellos se sienten identificados compartiendo intereses comunes como son: opiniones, su música y preferencias personales; por lo que decidimos realizar publicaciones que tuviesen sentido para su vida como frases, pensamientos, cortometrajes de superación, etc., utilizamos todas las ventajas que estos medios nos dan para captar la atención de nuestros alumnos y motivarlos a continuar con sus estudios.

Es importante señalar que el Bachillerato está ubicado muy cerca de la zona costera, a esta comunidad llega gente de otros estados de la república para trabajar en la agricultura, la ganadería, la pesca entre otras, que derivado de esta dinámica laboral se genera una población flotante de diferentes Estados de la República: Oaxaca, Campeche, Veracruz, Guerrero e incluso de otros países centroamericanos como Guatemala y el Salvador.

En el caso de la zona costera hay asentamientos de tribus indígenas como: los Triquis, Mixtecos y Zapotecos, por ello las diferentes costumbres creencias y hábitos derivan en una diversidad cultural en los estudiantes, lo que implica se utilicen diferentes estrategias con la finalidad de unificar criterios para lograr un objetivo común, que es la terminación de sus estudios de Nivel Medio Superior; en este ámbito de interculturalidad, las redes sociales nos han permitido lograr una mediación social que conlleva a rebasar las diferencias personales.

Respuestas a las preguntas del cuestionario sobre la utilización y los beneficios de la Red Social

1. La página es de gran beneficio
2. Me ha permitido desarrollarme como persona
3. El aprendizaje ha sido significativo y lo relaciono con mi vida cotidiana
4. Los temas han sido los adecuados

Por lo anteriormente expuesto y producto de ésta experiencia con las redes se aprecia la importancia de propiciar que los actores del proceso formativo, que se desarrollan en ambientes de interculturalidad o multicultural, en los que se incluye a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, conozcan, comprendan y valoren la diversidad cultural, su propia cultura y su lengua, pero sobre todo aprendan a mantener una actitud de respeto y enriquecimiento personal y cultural.

5. Conclusiones

Las Escuelas Normales, al igual que todo el Sistema Educativo, atraviesa por cambios y retos debido a los requerimientos del contexto donde se valora enfáticamente el desarrollo de los valores y competencias profesionales para ser competitivos en el mundo laboral y social. Al abordar el tema de la formación docente, también se hace referencia a procesos educativos y planes de estudio que debieran estar a la vanguardia, sin embargo éstos no se han actualizado como se debiera para estar acorde con la sociedad del conocimiento y el desarrollo educativo en general, lo que influyó para crear políticas educativas en las que las Escuelas Normales no sean las únicas donde se formen docentes o bien no tengan el derecho exclusivo de obtención de plazas en Educación Básica.

Estas nuevas políticas sacuden el lecho de comodidad en el cual por muchos años habían quedado las escuelas normalistas, las que hoy en día buscan con ahínco mejores prospectos para ingresar a éstas instituciones escolares, lo que les permita tener egresados que sea más competitivos en los concursos de oposición para la obtención de las plazas. Tal es el caso de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, ubicada en el Estado de Sonora, la cual, a través de su equipo de investigación, se han dado a la tarea de ver el problema desde otra perspectiva: los alumnos que aspiran a ser normalistas.

Los cuerpos académicos (CA) en las Escuelas Normales, estructurados desde 2009 en Sonora, pasaron por momentos difíciles en su formación; los docentes que reunían los requisitos para ser miembros del CA, no tenían ni la formación, ni el deseo de ser parte del mismo, lo que abrió la brecha para que los docentes más jóvenes se incorporaran a realizar investigación formal o más estructurada. Al paso de los años, los CA de las escuelas normales se han mantenido constantes en la producción científica y han encontrado en la investigación, las herramientas idóneas de diagnóstico y evaluación que les permita proponer estrategias de mejora para el fortalecimiento de la formación docente. Como parte del trabajo de investigación del CA de la Escuela Normal Rural, relacionado con los desempeños de

los estudiantes normalistas, se encontraron indicadores que hicieron que las líneas de investigación voltaran la vista hacia el Nivel Medio Superior, con la intención de encontrar variables que permitirán entender las razones por las cuales los alumnos que ingresan a Educación Superior, carecen de las competencias básicas de aprendizaje, como lo son el razonamiento matemático, la comprensión lectora, la capacidad de reflexión crítica sobre la información y la ausencia de buenos hábitos de estudio.

Dadas las condiciones que anteceden, resalta la importancia de atender como medida emergente, por medio de un proyecto de intervención educativa, a los alumnos que están por egresar de Bachillerato y que seguramente terminarán por hacer examen de ingreso a las Instituciones de Educación Superior y con especial atención, aquellos que harán su examen para ingreso a las escuelas normales del estado.

El Proyecto de Intervención Educativa implementado en el CBTA el cual se enfocó a trabajar con los ámbitos psicoafectivo, psicopedagógico, intercultural y con estrategias de tutoría para coadyuvar a solventar las problemáticas derivadas del entorno familiar de los estudiantes que inciden en los índices de reprobación, contribuyó a que los alumnos en sus cuatro ámbitos se fortalecieran y desarrollaran competencias básicas para garantizar en un alto porcentaje, tener éxito en las evaluaciones a las que se enfrentarán en su carrera profesional.

Inclusive, de los alumnos que fueron parte del Proyecto de Intervención y que hicieron examen de ingreso a las Escuelas Normales del Estado, se pudo ver un desempeño superior a la media mínima de 450 puntos de EXCALE y por ende quedaron dentro de la institución normalista seleccionada, en sus distintas sedes en el estado.

Además de lo anterior, otro de los resultados, producto del Proyecto de Intervención, fue identificar la importancia e impacto que tiene el entorno familiar en el desempeño de los estudiantes, así como la motivación que implica que los alumnos tengan apoyo de sus padres y estos estén atentos a lo que hacen sus hijos en las escuelas. Sin lugar a dudas, esto refleja, que sin importar la edad o el nivel académico que están cursando los alumnos, siempre la familia es fundamental para que tengan o no éxito en su vida.

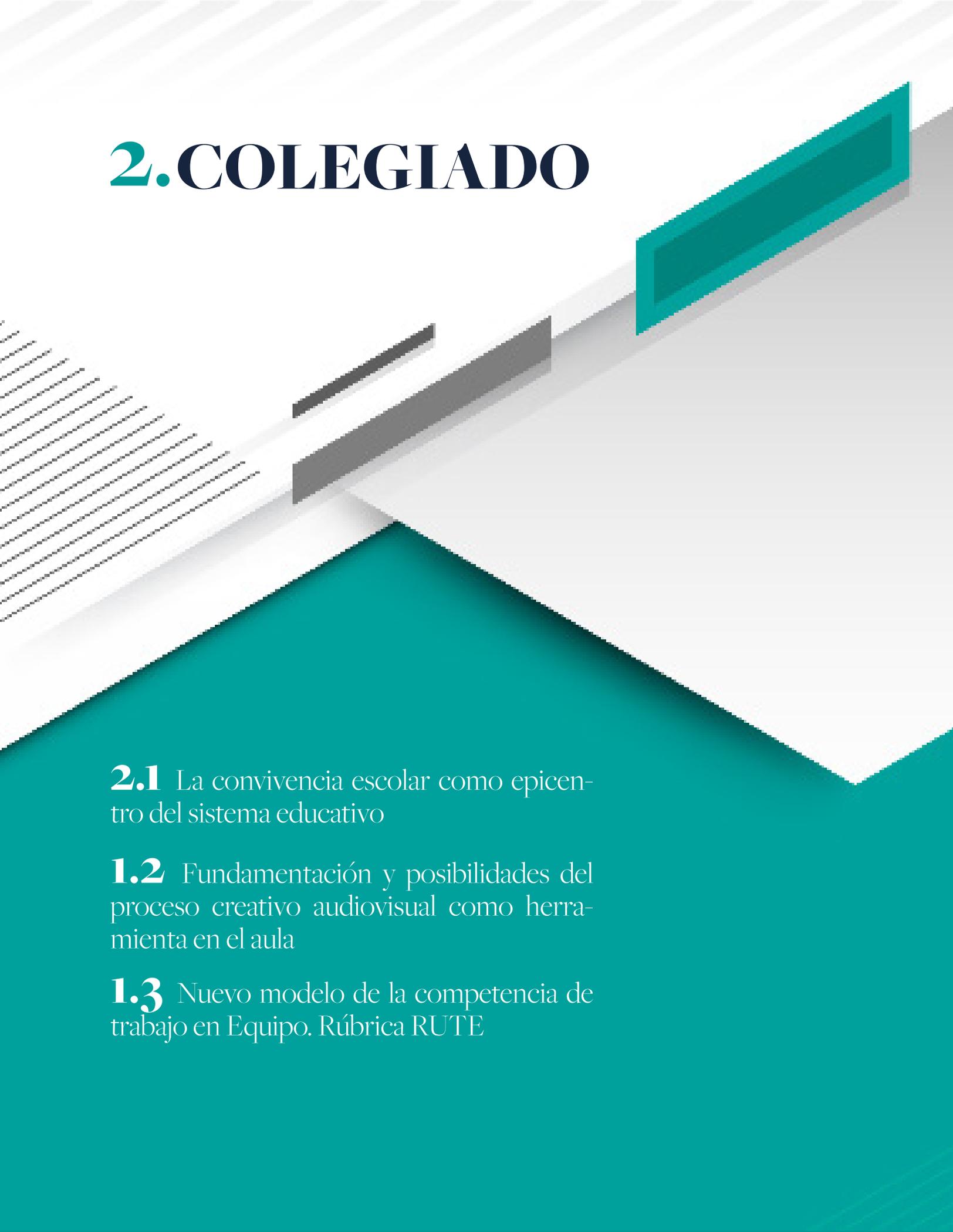
Una buena formación en el bachillerato garantiza que se tendrán alumnos universitarios exitosos, eso no es ningún gran descubrimiento, pero si deja ver que el trabajo colaborativo e interinstitucional y la corresponsabilidad en cada nivel es importante para generar el tipo de ciudadano que nuestro país requiere. Concluimos en que los equipos de investigación de las Escuelas Normales, también deben mirar en otras direcciones, el lugar de donde vienen los

alumnos, ver su formación, sus áreas de oportunidad y ser capaces de sugerir y trabajar de forma colaborativa con otras instituciones para coadyuvar al fortalecimiento de la educación.

Referencias

- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view
- Ausubel, D.P; Cols. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. pp. 125-126.
- Arancibia V., Herrera P., Strasser K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: - Alfaomega. p. 174.
- Ávila Barray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica.
- Bustelo, Daniel J. (2004). *La Mediación*. Editorial Hara Press 1ª edición. pp.165, 167.
- Castells, Dr. Paulino y Silber, Dr. Tomás J., *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. (4ª edición revisada) Edición Kindle. p 266.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México: McGrawHill pp. 69-112.
- Durkheim, Émile (1991). *Educación y Sociología*. México: Ed. Colofón, 3ª ed., 1991. pp. 98-99.
- Estévez Nénninger, (1999). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*- México: Paidós, pp. 112. – 65.
- Hernández Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. pp.88-108.
- Jaramillo, J. (2002). *Familia y colegio*. Colombia: Grupo editorial Norma. p. 76.
- Llopis, B. y Ballester, M. (2001). *Valores y actitudes en la educación*. Valencia: Tirant lo Blanch. p.115.
- Marí, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. 2ª edición. Barcelona: Ariel.
- Martínez de Codès, M. (2000). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (2006). *La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad*, en Medina, A., Rodríguez, A. e Ibáñez, A. (coord.) *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (cap. 3) Pearson Prentice Hall, Madrid.
- Minuchin, S. (1985). *Familias y Terapia familiar*. México: Gedisa. p. 71.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1985). *Técnicas de terapia familiar*. España: Paidós. p. 122.
- Monereo, C. & Solé I. (1995). *El Asesoramiento Psicopedagógico*. Madrid: Alianza. p. 55.
- Muñoz Silva Alicia (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. Editorial Universidad de Huelva. p. 45-
- Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2012.
- Zabalza, M.A. (1990). *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento*. En Medina, A. y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp. 85-90.

2. COLEGIADO



2.1 La convivencia escolar como epicentro del sistema educativo

1.2 Fundamentación y posibilidades del proceso creativo audiovisual como herramienta en el aula

1.3 Nuevo modelo de la competencia de trabajo en Equipo. Rúbrica RUTE

La convivencia escolar como epicentro del sistema educativo

Juan Francisco Sánchez Cánovas¹

Resumen

La convivencia escolar conforma el núcleo del sistema educativo, en tanto en cuanto, es el responsable del ambiente y de las interacciones que circunscriben las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Descubrir las acciones, hechos e intervenciones que desde las instituciones educativas se pueden poner en marcha para la mejora de la convivencia, es el objeto de este artículo, aportando algunos procedimientos básicos y estrategias que se pueden llevar a cabo.

Palabras clave: Convivencia escolar, democratización educativa, participación escolar, cultura de paz, cultura de la mediación, relaciones escolares, comunidad educativa.

Abstract

School life forms the core of the educational system, as long as it is responsible for the environment and interactions that circumscribe the relationships between the different members of the educational community. Discover the actions, events and interventions from educational institutions can implement to improve coexistence, it is the subject of this article, providing some basic procedures and strategies that can be carried out.

Keywords: Education School life, educational democratization, school participation, culture of peace, culture of mediation, school relations, educational community

Convivencia en los centros escolares

Cuando hablamos de calidad en el sistema educativo se hace obligatorio hacer mención especial al ámbito de la convivencia en los centros escolares. No es fácil tratar de descubrir el sentido y aproximación que las diferentes variables pedagógicas y de comportamiento, que repercuten en el desarrollo de la vida educativa y/o escolar de cada centro, hacen que la comunidad educativa pase del todo al nada y viceversamente.

1. Juan Francisco Sánchez Cánovas. Educador socio-cultural. educmediador@hotmail.com

En la actualidad, el clima escolar se ve afectado por los cambios, desencuentros y choques que se producen a nivel social y familiar del entorno de los centros, así las instituciones educativas, se ven desbordadas para atender la complejidad de situaciones que surgen en sus aulas y entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Nos encontramos en una sociedad que carece de ciertos valores y tiene arraigada la cultura del menor esfuerzo, de ahí que se percibe, por parte de la gran mayoría de la comunidad educativa, un incremento notable en cuanto a comportamientos de indisciplina, rebeldía y, por tanto, un incremento de los conflictos que merman la calidad educativa y de convivencia del centro escolar.

Para Sánchez Cánovas J.F. (2013) cuando se alude a convivencia es posible hacer referencia a vivir con, vivir acompañado, vivir en compañía de otros, cohabitar, convivir con, etc.; si a esto le sumamos las relaciones que se dan en los centros escolares, y siempre pensando positivamente, nos permite poder hablar y poder experimentar relaciones seguras en las que los miembros de la comunidad pueden desarrollar estilos personales democráticos, tolerantes y comprensivos. De acuerdo con Moos (1989), el clima ambiental ejerce una influencia directa sobre la conducta, de igual manera que constituye una base segura para luchar contra el egoísmo, la prepotencia, la permisividad de respuestas violentas, el deterioro de la comunicación interpersonal y la intimidación social. En este sentido el riesgo y los mayores males de la escuela nacen, según Martínez (2005), del individualismo, la exclusión y la irracionalidad que reinan en la sociedad. De modo, que debemos prestar atención y tener clara la idea de que las medidas y/o propuestas que los centros llevan a cabo en pro de la convivencia no están funcionando como deberían o no se están llevando a cabo en un sentido satisfactorio; es decir, la mayoría de centros se rigen por normativas de sanción y/o modificación de la conducta que solucionan el problema de convivencia o de conflicto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, de manera puntual, pero no previenen nuevos rebrotes de comportamiento hostil. Así, por ejemplo, un centro caracterizado por el uso y abuso de la norma y la

sanción para la regulación de la convivencia escolar favorecerá un clima de inseguridad y de injusticia, impidiendo así las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, debilitando el clima relacional entre el profesorado y el alumno y deteriorando el clima de pertenencia o adhesión a la institución. De ahí que las relaciones entre el clima escolar y el nivel de conflictividad de un centro se influyan mutuamente.

Es bien sabido que una sociedad que prohíbe y en la que hay millones de normas, no puede llegar a ser una sociedad de calidad, puesto que carece de educación, habilidades sociales y de comunicación, pensamiento crítico, etc.

En la escuela, la red de relaciones, de vínculos y, como señalan Ianni y Pérez (1998), las distintas formas de organización, el ejercicio del poder y la autoridad, determinan la convivencia, pero también es importante la construcción de contenidos pedagógico-didácticos con sentido, que tengan función educativa en sí mismos.

Para autores como Tuvilla Rayo J. una de las razones que motiva el interés por la calidad del ambiente socioeducativo reside en su efecto aprehendido sobre la calidad de la experiencia escolar del alumnado. La calidad general del medio socioeducativo es deudora de tres grandes fuentes de influencia:

- Las características del alumnado y las personas adultas.
- Los aspectos físicos y organizativos del medio.
- Las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas del medio/entorno.

Cultura de paz y de la mediación

Según Pérez Saucedo, J. B. (2010) la Paz era concebida como la ausencia de guerras, dicho concepto estaba centrado en los conflictos bélicos entre Estados.

El considerado padre de la moderna investigación para la paz, Johan Galtung, la dividió en dos categorías: paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia). Según esta división la primera se refiere a la ausencia de violencia personal, guerras, terrorismo y disturbios mientras que la segunda se da cuando existe una ausencia de violencia estructural, esto es, ausencia de pobreza, hambre, discriminación y contaminación.

Para Galtung, la contraposición de la paz no es la guerra, sino la violencia.

Por ello, para poder construir los pilares de un sistema educativo de calidad, debemos promover, favorecer e ilusionarnos con unos cimientos asentados en la cultura de paz y de la mediación.

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: “El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”.

(Artículo 1ero., de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de las Naciones Unidas). Mientras que si hablamos de una definición de cultura de la mediación cabe mencionar, de nuevo, a Pérez Saucedo, J. B. (2010), ya que para este autor esta se puede definir como un conjunto de actitudes, valores y de normas que determinan una manera de pensar, de hacer y de actuar en las relaciones que se establecen en la base de las instituciones sociales que priorizan el diálogo, la concordia, la inteligencia emocional, la cooperación y la empatía entre las partes con el objetivo de encontrar salidas armónicas para todas las partes involucradas en un conflicto.

El propósito para el desarrollo de dicha Cultura en las comunidades actuales, es la construcción, desarrollo y mantenimiento de una sociedad más justa y de una Cultura de Paz.

Sin embargo, no podemos cambiar la sociedad de un día para otro, pero sí que a través de los centros educativos tenemos la posibilidad y el mejor escenario, para poner en marcha el cambio.

De modo que los cambios a los que el centro debe hacer frente pueden ir encaminados con las siguientes propuestas:

- Una nueva filosofía de aceptación del conflicto.
- Trabajar la convivencia frente a la disciplina.
- No recargar los comportamientos no adecuados de amonestaciones, partes y/o expedientes disciplinarios.
- La convivencia requiere de participación, dialogo, negociación y compromiso.
- Acciones coordinadas desde los distintos ámbitos de actuación: a nivel curricular, tutorial y de trabajo en el aula y en el centro educativo.

Sin embargo, como en todos los cambios los involucrados deben de desear y/o querer cambiar sino este no será posible. De modo, que el cambio que debe de producirse para que la sociedad cambie en base a una cultura de la paz y la comunicación empieza por los centros educativos y los beneficiarios serán estos en primer lugar y como consecuencia la sociedad en general. No estamos ante un cambio sencillo, ya que son muchos los agentes protagonistas que deben interactuar y participar en el desarrollo del cambio.

Este cambio debe buscar el desarrollo de una Paz Positiva, es decir, con ausencia de violencia estructural y cultural, que promueva una concepción más creativa para afrontar el conflicto, y donde se tome en cuenta el cuidado de las relaciones interpersonales.

Por lo que para Tuvilla Rayo J., el clima educativo que inspira la Cultura de la Paz se basa en la cooperación, a través de modelos de aprendizaje (Escames, J. García, R y Sales, A, 2002; Díaz Aguado, 1999) que permiten aumentar considerablemente las interacciones con los compañeros, facilitando así el desarrollo de habilidades sociales y garantizando

que dichos contactos sean positivos. Para el profesorado, la cooperación supone también un cambio del papel que le tenía asignado la escuela tradicional, jerárquica y competitiva, de modo que la aceptación de este nuevo modelo supone reconocer la existencia de distintas formas de adquirir y la necesidad de un aumento en la motivación a través de la ayuda mutua que incentivarán la mejora de la convivencia.

Es aquí, donde entre en escena la mediación; una cultura de la mediación que se desarrollará en los centros educativos y que repercutirá en la sociedad del futuro.

Tomando en cuenta que el conflicto es algo natural e inherente a la vida humana, la mediación significa asentar su solución en la paz y el consenso, a pesar del conflicto previo, comprende la transformación de la fractura en un hecho más de convivencia.

El fomento de la Cultura de Mediación y de la Resolución Pacífica de Conflictos significa sentar las bases para que el ser humano vaya aprendiendo y apreciando formas pacíficas de vida, pero al mismo tiempo, críticas no pasivas, armónicas, pero no conformistas, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, pero abierta al cambio, sensibles más no débiles, no dependientes, ni indiferentes.

La democratización de las instituciones educativas

La convivencia implica a toda la comunidad educativa, por lo que en los cambios y solución del problema deben participar todos los miembros de la misma y se debe de trabajar de manera transversal en todos los ámbitos del centro, así como integrarlo y cultivarlo de manera natural en las aulas, reuniones de padres, profesores, actividades escolares, etc., puesto que se ha de crear una conciencia de bienestar colectiva basada en valores democráticos y de participación.

Por ello debemos de prestar gran atención a la idea de que no es tanto si la práctica de la participación dentro del contexto escolar es capaz de mejorar y consolidar la democratización y convivencia de la escuela, sino si la democracia incentiva la participación y consolida de esta forma la escuela como comunidad, en donde sea posible el libre intercambio de opiniones que promuevan las buenas relaciones, caracterizadas por el diálogo y la cooperación, entre los diferentes miembros.

Para que la participación educativa pueda ser efectiva desde el seno de la comunidad escolar es necesario tener en cuenta, en primer lugar, que los centros educativos siguen siendo organizaciones formales burocráticas, pero que pueden convertirse en comunidades democráticas, y para conseguir ello es necesario, como señala San Fabián (1997: 15), “convertir un principio de política educativa como es la participación en un proceso de innovación escolar”; y, en segundo lugar, hemos de tener en cuenta una

serie de requisitos que posibiliten el adecuado desarrollo del proceso participativo. Al respecto Franco Martínez (1889) destaca algunas de las condiciones indispensables para poder llevar a cabo la participación, y que son:

1. Asumir con seguridad los retos.
2. Tener una visión de conjunto.
3. Tener creatividad para participar en las innovaciones.
4. Ser capaz de trabajar en grupo.
5. Tener capacidad de motivación.
6. Poseer la habilidad de analizar, criticar y tomar las mejores decisiones.

Sin embargo, con ello no basta para Sánchez Cánovas J.F. (2001) por ello cree imprescindible la existencia de un grupo, de una comunidad y que de ésta última se desprenda una forma de percibir los asuntos educativos de forma común, es decir, una forma semejante de entenderlos y una forma semejante de sentirlos.

Así solo será posible la participación, como señala Kñallinsky (1999: 27), “si se une el deseo o la voluntad de la misma, una actitud favorable de todos los participantes y la creación de estructuras, mecanismos y cauces que la faciliten”. A esto cabe añadir el grado de responsabilidad que los participantes están dispuestos a asumir para poder participar, puesto que en la actualidad son muchos los miembros de la comunidad educativa que se sienten ajenos a muchas de las decisiones y otorgan, callan o protestan cuando alguna medida les afecta directamente. Así lo que se intenta lograr a través de la participación es que el nivel de intervención que se otorgue a los todos los miembros de la comunidad educativa debe de ser similar a las características que la participación requiere.

Con todo ello se quiere destacar que la participación en las instituciones educativas puede darse en distintos niveles o grados de intensidad, y esto vendrá dado por la implicación/responsabilidad de los participantes y el peso de la autoridad de la dirección institucional.

De modo que lo que se busca es que el ambiente educativo rete a los miembros de la comunidad educativa a mejorar sus relaciones, a favorecer la participación y, por ende, a democratizar y mejorar la convivencia escolar, echo que favorecerá la calidad del sistema educativo y la preparación de las nuevas generaciones para afrontar futuros desafíos.

Por ello se cree indispensable que el respeto y la ayuda mutua, que se quiere lograr mediante la democratización y cultura de la paz, sea el responsable de que los miembros de la comunidad educativa acepten unas normas básicas (sin prohibiciones) que hayan sido creadas a través de la participación de ellos mismos en consenso.

Todo ello finalmente se verá repercutido, por un lado, como hemos dicho, en la calidad del sistema educativo y

por otro, y no menos importante, en lo referente al rendimiento y resultados académicos.

Para los autores Binaduro Iturbide J.A. y Muñoz Maya B. desde la innovación educativa se puede trabajar en el centro y sobre todo a nivel de aula, en la elaboración de procedimientos que, debidamente aplicados sobre cualquier contenido o materia curricular; contribuyan por sí mismos a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos. Algunos de estos procedimientos básicos son: el desarrollo de la autoestima, el entrenamiento a través del trabajo cooperativo y un programa de habilidades sociales; los autores mencionados nos comentan y explican cada uno de ellos:

a) El desarrollo de la autoestima

“Un aspecto diferenciador entre el ser humano y los animales es la conciencia de uno mismo, es decir, la capacidad que el ser humano tiene de establecer su propia identidad y atribuirle un valor. De aquí que el auténtico origen de la autoestima está en nuestro interior y se manifiesta externamente en la seguridad con que nos enfrentamos a los problemas cotidianos de nuestra vida, en aceptarnos como somos, en sentirnos amados y valorados, y en el respeto que nos tenemos siendo capaces de defender nuestros derechos. Todos estos aspectos, que se derivan del desarrollo de la autoestima, hacen que abordemos de manera diferente las tensiones diarias y los conflictos, y comencemos la aventura de un viaje dentro de nosotros mismos, desde el conocimiento, la aceptación personal y valoración de lo que somos y podemos hacer, que nos guiará para dar respuestas más creativas a los conflictos”.

b) El trabajo cooperativo

“Además de la dimensión individual de tener conciencia de sí mismo, las personas somos seres sociales por naturaleza, pues desde que nacemos estamos inmersos en un grupo. Lo que pensamos o hacemos no siempre tiene una dimensión exclusivamente individual, sino que está influenciado por el grupo social en el que vivimos.

Con frecuencia la educación ha descuidado aprovechar la tendencia natural que tiene el ser humano a trabajar en grupo para conseguir aprendizajes cooperativos. Investigaciones muy recientes de la profesora M^a José Díaz –Aguado, sobre programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, recogidas en cuatro libros y dos vídeos que distribuye el Instituto de la Juventud, destacan las ventajas tanto para la persona como para el grupo que se pueden alcanzar con el trabajo cooperativo. Y desde movimientos pedagógicos de renovación, como es el Movimiento de Educación Popular Integral en Perú, que viene hace tiempo ensayando esta técnica, se resaltan las ventajas que aporta no

sólo para la enseñanza, sino para el ámbito socio afectivo que tanta repercusión tiene en la resolución de conflictos.

También se han observado otros avances en aspectos como: mejor clima de aula, mejores relaciones interpersonales, mayor motivación en relación con la escuela (escaso absentismo), progreso académico del alumnado de bajo rendimiento. La lista puede aumentarse, pero la excelencia de esta metodología es que el trabajo en grupos cooperativos proporciona al alumnado los medios para seguir descubriendo y desarrollando sus habilidades”.

c) Las habilidades sociales

“Son recursos para los comportamientos sociales que facilitan a las personas la participación eficaz en las relaciones con otras personas. Su desarrollo y entrenamiento es de especial importancia en la evolución de la madurez social desde las primeras edades, ya que prepara para la complejidad de las interacciones humanas y previenen disfunciones en la convivencia.

Muchas de las dificultades en la interacción social – pasividad, agresividad – están mediatizadas por la carencia de estas habilidades, de tal forma que el alumnado que se comporta de forma pasiva en los centros escolares no es capaz de expresar sus sentimientos, deseos y opiniones. No defienden sus derechos y probablemente los demás se aprovecharán de su indefensión.

En cambio, el alumnado agresivo sólo se preocupa de lo que le interesa, sin tener en cuenta las opiniones, deseos y sentimientos de las demás personas. Tienden a humillar y aprovecharse injustamente de los demás. En definitiva, las personas sin habilidades sociales no tienen recursos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje e incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponen iniciativas y respuestas afectivas y apropiadas que acrecientan el reforzamiento social.

Frecuentemente un gesto mal interpretado, una percepción equivocada, un juicio previo y una palabra a destiempo son el desencadenante o causante de un conflicto.

La mejor forma de balsamizar las relaciones humanas, para un tratamiento educativo del conflicto, debe comenzar por un entrenamiento en habilidades sociales”.

Gomez, C., Matamala R. y Alcocel T., (2002) señalan algunas otras claves para mejorar y construir la convivencia educativa:

- Potenciar actitudes favorables hacia la convivencia basada en la aceptación de la diversidad, la tolerancia y la responsabilidad.

- Potenciar la formación del profesorado, tanto inicial como continuo, abarcando aspectos que sobrepasen la prepara-

ción estrictamente académica, y que le permitan atender a la creciente diversidad del alumnado.

-La colaboración y el espíritu de equipo entre el profesorado resulta vital en el desempeño de la profesión docente. Pensamos que no existe un centro de calidad sin espíritu de equipo.

-La necesidad de introducir habilidades sociales en el currículo.

-La participación de la familia. La principal respuesta a la indisciplina está en los padres. No debemos olvidar que la familia es escuela de aprendizajes.

-Promover un clima de tolerancia, de aceptación al otro, de respeto, donde se puedan desarrollar fórmulas no violentas de resolución de conflictos, con unas normas claras, consensuadas y aceptadas por todos.

No podemos esperar que las cosas cambien por sí mismas, ya que la solución la tenemos todos en nuestras manos. Compromiso, implicación, y acción son las claves para conseguir la convivencia y el bienestar social”.

Referencias

- Binaburo Iturbide J.A y Muñoz Maya b. (2007): *Educación desde el conflicto*. Consejería de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Por una cultura de la convivencia democrática*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº44, pp.55-78.
- Escámez, J; García López R; Sales, A. (2002) *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. (pp. 77-32). Barcelona: Idea books.
- Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Gomez, C., Matamala R. y Alcocel T. (2002). *La convivencia escolar como factor de calidad*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 5(1).
- Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Barcelona: Paidós.
- Khallinsky Ejdelman, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.

Fundamentación y posibilidades del proceso creativo audiovisual como herramienta en el aula

Foundation and possibilities of audiovisual creative process as a classroom tool

Sabela Pernas Soto¹, Ana Seijo Cuba²

Resumen

VideodinamizArte une los campos de la psicología y el audiovisual, utilizando las herramientas audiovisuales como medio de exploración creativa dirigida al crecimiento personal. En este artículo pretendemos reconocer el valor pedagógico y la pertinencia de la utilización de este medio en el trabajo con adolescentes, hoy en día nativos digitales, dentro del marco de la Educomunicación. El proceso creativo audiovisual es el camino propuesto para promover la educación emocional y la toma de conciencia de la realidad más inmediata de los participantes.

Palabras clave: Proceso creativo audiovisual, Videoterapia creativa, Educomunicación, Alfabetización audiovisual, Adolescencia, Educación emocional.

Abstract

VideodinamizArte linking psychology and audiovisual aid, using audiovisual tools as a means of creative exploration aimed at personal growth. In this article we recognize the pedagogical value and relevance of the use of this medium in working with adolescents, digital natives, within the framework of Educommunication. The audiovisual creative process is proposed to promote emotional education and awareness of the immediate reality of participants.

Keywords: Audiovisual creative process, Creative video-therapy, Educommunication, Audiovisual literacy, Adolescence, Emotional education.

1. Introducción

Para ello proponemos diversas posibilidades de intervención para el trabajo en esta etapa, aplicable a contextos de educación formal y no formal, con un denominador común: el uso del vídeo sumado al potencial del proceso creativo individual, guiado desde un proceso de toma de conciencia y bajo la premisa de que en la medida en que

miramos y encuadramos nuestra realidad, nos miramos y encuadramos a nosotros mismos.

El proceso creativo audiovisual es el camino que desde VideodinamizArte tomamos para poner en juego las competencias básicas, las habilidades saludables y los procesos implicados en el acto creativo con el objetivo de promover la educación emocional en adolescentes.

De cara encuadrar el enfoque de este artículo, consideramos pertinente establecer nuestra forma de entender los conceptos básicos que se pondrán en juego en las propuestas de intervención.

Educación integral y educación para la salud

Entendemos la educación desde un punto de vista humanista, esto es, contemplando a la persona de una manera integral, en relación con su ambiente y poniendo el foco en el desarrollo de sus potencialidades de cara a un funcionamiento saludable.

El propósito de educar para la salud contempla al joven como sujeto autónomo, que aprende a ser y crecer como persona en la medida que se integra en su entorno social y relacional, en la medida en que es una pieza que facilita la construcción de una sociedad más habitable en un proyecto de desarrollo comunitario.

Desde la perspectiva de la Terapia Gestalt se puede considerar la salud como la capacidad para contactar el entorno y ser afectado por este, co-creando la realidad.

Adolescencia

La adolescencia es una etapa vital de transición de niño a adulto, normalmente asociada a la palabra crisis y vinculada a la identidad como centro de los cuestionamientos. Como dice Violeta Oaklander: “La principal tarea de desarrollo del adolescente es individuarse y descubrir su propia identidad. En realidad, esta tarea comienza en la infancia esa temprana lucha para establecer un yo separado. Pero en la adolescencia se vuelve fundamental. En cada etapa de su desarrollo el niño busca un yo y descubre sus límites. Al llegar a la adolescencia es una tarea crucial. Ahí es cuando debe separarse de su familia y enfrentar un futuro amenazante” (Oaklander, 2006, p.105-107).

1 Sabela Pernas Soto. España. info@videodinamizarte.com

2. Ana Seijo Cuba. España. info@videodinamizarte.com

Es un proceso crítico que todas las personas atravesamos para el crecimiento, donde aún no tenemos las herramientas para enfrentar las nuevas necesidades que se nos plantean, pero las referencias previas ya no son suficientes. Un momento de impasse, en el que se cuestiona todo lo pre-existente y se plantean innumerables preguntas: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Cómo seré de mayor? ¿A qué estoy llamado? ¿Seré capaz? ¿Y los demás me querrán?

Estas preguntas sobre la identidad se suman al deseo creciente de autonomía, por lo que hablamos de una etapa de búsqueda, de descubrimiento y de elección.

Es habitual en el adolescente sentirse incomprendido, proyectando este conflicto en el exterior: son los demás (generalmente los adultos) quienes no comprenden su vivencia, su realidad.

Es por lo tanto una excelente oportunidad para prestar atención a las potencialidades, reconocer los recursos de los que dispone la persona y tomar conciencia de dónde podemos apoyarnos para asumir la responsabilidad, la capacidad de respuesta frente a nuestra vida.

Hay todo un horizonte nuevo por crear, con lo que las experiencias pedagógicas dirigidas a la experimentación, reconocimiento de necesidades y creación de significado, ayudarán a una construcción futura, asentada en la confianza que proporciona la toma de decisiones consciente.

Más que nunca, en esta época turbulenta, el adolescente necesita ser escuchado, validado y apoyado. Ser reconocido en el encuentro, estar en contacto con el otro desde su realidad interna.

Creatividad

Concebimos el acto de creación como una necesidad tan básica como respirar. Todos somos creativos y nos sentimos impulsados a crear, ya que la creatividad es una celebración de nuestra propia grandeza como seres capaces de generar algo único, personal e intransferible, algo auténticamente nuestro.

Crear abre el mundo de posibilidades existentes, y hacerlo desde un contacto interno consciente permite ampliar la mirada, tanto hacia dentro como hacia afuera.

En la medida en que artista es todo aquel que interviene en un proceso creativo, todos somos artistas. Existe un impulso interno que nos apremia a arriesgarnos a proyectar la imagen más personal e idiosincrásica sobre los objetos, las palabras y otros símbolos, a encontrarnos con lo que nos rodea. En el proceso de crear algo, una persona no sólo ilumina e ilustra su vida interior, sino que se coloca más allá de la expresión personal para realizar algo significativo por sí mismo.

El acto creativo parte de un encuentro con una realidad

interna, de donde se extrae un tema significativo para elaborarlo y concluir con el surgimiento de un nuevo concepto: el símbolo, la creación final.

El arte es una expresión de una realización humana. En la medida en que el proceso creativo es una vía para la resolución e integración de conflictos internos, es terapéutico por sí mismo.

Desde el prisma gestáltico, entendemos la intervención, en este caso en contexto educativo, fundamentalmente como un encuentro entre personas con capacidad de respuesta (responsabilidad) ante sus necesidades vitales (autorregulación organísmica).

Estamos, al fin y al cabo, tanto en el proceso creativo como en la intervención educativa, hablando de encuentros, de contacto, y de canales de comunicación a través de los cuales relacionarnos.

El encuentro terapéutico y más concretamente el planteado desde una vertiente artística, es considerado como el desarrollo de los aspectos saludables de la persona para vivenciar estados de plenitud a través del proceso creativo.

La comunicación audiovisual

Hoy en día, en los llamados países desarrollados, los medios audiovisuales son la mayor fuente de experiencia indirecta en la sociedad. Inmersos en la Sociedad de la Información, somos consumidores, pasivos en la mayor parte de los casos, de gran cantidad de material audiovisual que ha pasado a tener un papel fundamental en las actividades sociales, culturales y económicas.

El audiovisual es claramente una forma de comunicación onnipresente en la actualidad, y los adolescentes de hoy son nativos digitales (Marc Prensky, 2001), han crecido y se han educado en estos códigos, reconociéndolos e integrándolos naturalmente, aunque no hayan recibido instrucción de forma explícita. Es un nuevo lenguaje que todos y todas comprendemos, aunque no sepamos “hablarlo”.

Asimismo, la democratización del medio permite que hoy en día llevemos en nuestros bolsillos, en forma de teléfono móvil una unidad móvil de creación audiovisual (cámara, equipo de sonido, programa de edición...). Con lo cual, un trabajo que antes requería de la participación de un gran equipo de profesionales, estudiados en la materia y con acceso a equipos tecnológicos costosos, hoy pueda llevarse a cabo con mucha más facilidad.

2. Encadre Educativo

Educomunicación

Conscientes de la nueva realidad que plantea la amplia presencia de los medios audiovisuales en la sociedad, ya en 1979 desde la UNESCO, expertos reunidos en París

analizan diversos aspectos derivados de este hecho: su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir el papel del trabajo del creador y el acceso a los medios de comunicación.

Tras ello llegan a la conclusión de que el concepto de educación en materia de comunicación incluía todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas. De esta forma nace la educación en comunicación o Educomunicación, como herramienta para alcanzar la alfabetización audiovisual.

La Educomunicación no es sólo una educación que cuenta para sus fines pedagógicos con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, también genera una intersección, un cruce de campos (intereses y expectativas) entre todos los participantes, un territorio común en el que la multidireccionalidad de los mensajes es un rasgo principal.

El receptor es también emisor, pues recibe y emite, analiza y produce. La Educomunicación nace y crece en un aprendizaje dialógico que contiene siempre las dos dimensiones (análisis crítico y producción creativa). Estas dos dimensiones se desarrollan en una secuencia de acción, reflexión y acción.

La realización de una fotografía, la elaboración de un guion, se convierte en el motor que activa una reflexión, que, a su vez, motiva un cambio en ese guion, o la grabación consecuenta con lo escrito en el mismo. O bien, el visionado del capítulo de una serie televisiva (acción), provoca un diálogo o conversación (reflexión) que invita a una recreación de esa secuencia mediante una grabación, o un juego de roles (acción).

De esta reinterpretación surgirán posiblemente otras producciones que invitan a cuestionar el propio entorno (individual, social y ambiental) y su transformación. Así queda abierta la construcción del desarrollo comunitario en la que los propios ciudadanos, sujetos receptores activos, críticos y participativos, proyectan sus energías y sinergias en una transformación del entorno.

El desarrollo de Educomunicación está vinculado a su integración en el currículo obligatorio. Este es el caso de Australia, Toronto (Canadá) y Reino Unido, lugares todos ellos en los que la Educomunicación lleva más de veinticinco años impartándose en las aulas.

En otros países aparece como asignatura optativa que aborda el estudio de los medios de comunicación. Las reformas educativas que se están desarrollando en algunos países de América Latina incluyen los medios y la comu-

nicación como objetos de estudio. Es el caso de Argentina y Chile, donde los vinculan al área de Lengua, Educación Artística y Ciencias Sociales. En otros países como Brasil, Perú, México, Estados Unidos y Alemania se observa una progresiva tendencia a incluir el estudio de los medios en los programas de educación popular y de educación para adultos.

La mayor parte de los expertos defiende la integración de la Educomunicación como asignatura transversal al currículo escolar. A pesar de ello, puede decirse que, hasta el momento, la Educomunicación no ha desarrollado todas sus potencialidades debido en gran medida a la falta de material adecuado y de profesorado preparado para impartir dicha área.

En España, el Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas (2006) sus autores recogen las reflexiones de Roberto Aparici, presidente del Consejo Mundial de Educación para los Medios.

Este autor considera que, tras la década de los 80, se aprecian tres planteamientos diferentes cuando se trata de educar para los medios: una concepción tecnicista (los profesores son tecnólogos, pero no reflexionan sobre los medios), una concepción de los efectos (los medios producen cambios y modificaciones que el alumnado estudia) y una concepción crítica (utilizando modelos de comunicación participativa e intentando basarse en paradigmas constructivistas). En cualquier caso, Aparici entiende que no existe una práctica extendida de construir los mensajes, ni de implicar a los estudiantes en un modelo de comunicación participativo y democrático.

En los últimos años se han revisado los planteamientos anteriores. Como resultado aparece una línea de actuación sobre educación en los medios, que contempla:

- La lectura de imágenes,
- La cultura mediática,
- Las habilidades críticas,
- El distanciamiento del medio,
- El espectador interactivo,
- La creatividad,
- La imaginación y otros campos similares.

El enfrentamiento entre educación para los medios (concepción tecnicista) y educación en medios (concepción crítica) es absolutamente actual en nuestra sociedad y refleja posiciones pedagógicas dispares, ancladas a veces en actitudes emotivas relativamente al margen del discurso académico.

En este mismo sentido, Roberto Aparici considera que el futuro de la Educomunicación dependerá de la acción que puedan desarrollar investigadores y docentes independientes en la búsqueda de un claro objetivo común: conseguir

que el joven entienda qué significa ser parte de un entorno global y, al mismo tiempo, qué se puede hacer desde la perspectiva local.

La UNESCO continuó en los años posteriores perfilando y definiendo la alfabetización audiovisual y multimedia para toda la ciudadanía.

Una de las definiciones más utilizadas y breves sobre alfabetización audiovisual que existe hasta la fecha surgió en una reunión profesional celebrada por Center for Media Literacy (CML) en 1992 en Aspen. Es la siguiente: Alfabetización audiovisual es la habilidad para acceder, analizar y crear medios en sus diferentes formas. Con el paso del tiempo dicha definición ha ido completándose. Hoy el CML define este término de la siguiente forma: La alfabetización audiovisual es una aproximación a la educación del siglo XXI. Suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o Internet.

La Alfabetización audiovisual permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y auto-expresión necesarias para el ciudadano de una democracia.

La UNESCO dirige prioritariamente esta acción a los jóvenes entre 12 y 18 años, en función del desarrollo y necesidades de los jóvenes, como son la adquisición de conocimientos, la construcción de la identidad y el desarrollo de la conciencia ciudadana.

Posteriormente, en el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación del 2003, se afirma la importancia del factor humano como clave para el cambio y la transformación. La educación en medios necesita un nuevo humanismo que promueva la creatividad, los mejores valores democráticos, el ejercicio del pensamiento crítico, el respeto y la creación de espacios propios para las minorías, así como la consideración de nuevos contextos de relación, convivencia, comunicación.

En esta misma línea se posiciona la Carta Europea para la alfabetización en medios (2006), que declara: “El compromiso para crear una comisión para concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión, incidiendo en el papel relevante que deben tener los niños y los jóvenes, no sólo como objetos de consumo, sino como agentes de expresión y creación audiovisual.”

Las propuestas que proponemos para realizar en el aula con los alumnos en este artículo, están plenamente enmarcadas en esta definición de Educomunicación

empleando el proceso creativo para la educación y la consecución de objetivos.

Competencias básicas

Tanto el concepto de Educomunicación como el de Alfabetización audiovisual, van en la línea de dar herramientas a los jóvenes para relacionarse con la realidad social en la que habitan y hacerlo de forma activa, participando en la construcción social.

Las competencias básicas que la UNESCO establece en educación redundan en este objetivo:

- Aprender a conocer: esto es, tener un control de los instrumentos del conocimiento, de cara a poder vivir dignamente y prestar colaboración a la construcción de una sociedad siempre mejor.

Para alcanzar este objetivo ha de realizarse un recorrido por los múltiples y variados métodos y sistemas de aprendizaje del conocimiento. Haciendo hincapié en la motivación y el gusto por el conocimiento, partiendo del placer intrínseco que supone descubrir, explorar, comprender... en definitiva: conocer.

- Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para aportar nuestra acción a una sociedad en construcción. Así lo plantea la UNESCO, promoviendo un sentido y orientación profesional en la educación, con el pragmatismo como cualidad imprescindible en el aprendizaje de cualquier disciplina.

Asumiendo la puesta en práctica de los conocimientos como parte fundamental del aprendizaje y asimilación de cualquier contenido, hoy en día, observamos que las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo.

En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, consensuar y pactar pautas de actuación, lanzar proyectos comunes. Con lo cual hemos de sumar la creatividad, las habilidades sociales, la flexibilidad y capacidad de adaptación al entorno, como cualidades necesarias para este saber hacer.

- Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Concebirnos desde una perspectiva holística, integradora, promoviendo el contacto con el otro para contrarrestar el individualismo imperante es más que necesario hoy en día. Aprender a descubrirnos a nosotros mismos, para poco a poco descubrir al otro; observar las diferencias y similitudes y vernos como parte de una red más grande, donde todo está vinculado a través de interdependencias.

En la medida que reconozcamos y comprendamos

nuestra identidad, estaremos abiertos al respeto y la comprensión del otro, de lo diferente a nosotros. La sociedad que nos envuelve es cada vez más multicultural, lo que despliega muchos interrogantes y muchos retos, poniendo en examen la capacidad que tiene la naturaleza humana, y la fenomenología de cada civilización para aceptar proyectos comunes, a pesar de las diferencias culturales entre sus ciudadanos. Esta competencia fomenta que se favorezcan los trabajos en común, atendiendo a cada una de las personas, y que se acepte la diferencia y la diversidad como elemento que garantiza la creación común.

- Aprender a ser: o desde nuestra perspectiva, “aprender darnos cuenta de nuestra existencia”. Somos, existimos, es un hecho que viene dado, por lo que el camino es más bien hacia la sensibilización de la persona para llegar al darse cuenta de aquello que es, más que adquirir conocimientos externos al respecto. Ser flexibles en este concepto, adaptándonos a la situación en función de las necesidades que nos requiera e integrando las diferentes dimensiones de la persona: cognitiva, afectiva, social y espiritual; en sus tres entornos: personal, relacional y ambiental, es un paradigma inexcusable de toda educación.

Habilidades saludables

En la misma dirección se manifiesta la Organización Mundial de la Salud, al proponer un grupo de diez habilidades que ayudan a las personas a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el campo de acción y el contexto social y cultural en que se vive:

- Conocimiento de sí mismo, para adquirir el sentido de confianza de que uno puede desarrollarse de la forma esperada en una situación específica.
- Comunicación efectiva: capacidad de expresarse de forma apropiada según la cultura y situaciones específicas. Implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar los objetivos personales. Se relaciona con la capacidad de pedir consejo o ayuda en un momento de necesidad.
- Toma de decisiones: facilita manejar constructivamente las decisiones en cuanto a la propia vida y la de los demás. Tiene consecuencias favorables para la salud y el bienestar, si se toman decisiones adecuadas sobre los estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que estas podrían tener.
- Manejo de sentimientos y emociones: ayuda a conocer los sentimientos y emociones propios y de los demás para ser conscientes de cómo influyen en el comportamiento social, y responder de un modo apropiado.
- Pensamiento creativo: consiste en la utilización de los

procesos básicos del pensamiento para desarrollar o inventar nuevas ideas relacionadas con conceptos basados en la iniciativa y la razón. Contribuye a la toma de decisiones y la solución de problemas mediante la exploración de las alternativas disponibles y sus diferentes consecuencias. Ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

- Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro, para intentar saber lo que quiere expresar, lo que siente y poder comprenderle mejor, reconsiderando nuestra actitud hacia los demás. Relaciones interpersonales, para relacionarse positivamente con las personas y tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas, para contribuir al bienestar mental y social. Fomentar buenas relaciones con las personas significativas y ser capaces de concluir una relación no constructiva.
- Solución de problemas y conflictos: permite enfrentar constructivamente los problemas en la vida. Esta habilidad también se orienta a la educación para resolver pequeños y grandes problemas cotidianos de manera constructiva, creativa y pacífica, para promover una cultura de la paz.
- Pensamiento crítico: es la habilidad de analizar objetivamente información y experiencias. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social. Ayuda a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y comportamientos propios y ajenos. La persona crítica aprende a hacer una lectura personal y objetiva de la publicidad y la enorme avalancha de información transmitida a través de los medios de comunicación.
- Manejo de las tensiones: facilita reconocer las fuentes de estrés y sus efectos para desarrollar una mayor capacidad de respuesta y control; mediante la realización de acciones que reduzcan las fuentes de estrés haciendo cambios en el entorno físico o en los estilos de vida, de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no generen problemas de salud.

3. Procesos implicados en el acto creativo

Si observamos estas habilidades saludables vemos que abarcan elementos de la educación emocional (conocimiento de sí mismo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, manejo de las tensiones) y de los procesos puestos en juego en la creación (toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo y crítico).

Respecto al proceso creativo, autores como Gervilla (2003) afirman que la creatividad abarca un campo conceptual tan amplio que hasta el momento ninguna definición ha podido describirla totalmente. Sin embargo, como afirma Herrán (2008) hay conceptos parciales de la creatividad, tales como:

- Sensibilidad para mirar de forma diferente o enfoque distinto.
- Destrucción
- Divergencia de pensamiento
- Pensamiento lateral
- Capacidad para resolver y descubrir problemas
- Innovación
- Unión o relación productiva de elementos
- Generación de ideas
- Imaginación
- Expresión productiva

Todos estos conceptos se ponen en juego en el proceso creativo y por lo tanto son campos de trabajo en los que el docente puede profundizar atendiendo a las necesidades concretas de los participantes. Esto, sumado a que la creatividad:

- Es una necesidad humana
- Es un proceso de curiosidad-inquietud-descubrimiento
- Es una aptitud educable
- Es una cualidad del conocimiento
- Es un proceso de conciencia
- Es un imperativo para el ser humano consciente y responsable
- Es un medio para favorecer la motivación de los alumnos por su formación
- Es un medio para favorecer el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Hace del proceso creativo una herramienta muy poderosa para canalizar un trabajo integral y motivador en el contexto educativo, independientemente de la faceta artística elegida.

Inteligencias y educación emocional

Los autores Peter Salovey y John D. Mayer publicaron en 1990 un famoso artículo que consideraba la inteligencia emocional una habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Según ellos la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Bisquerra, 2011).

Para estos dos autores, la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1) Percepción emocional.

Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresio-

nes precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

2) Facilitación emocional del pensamiento.

Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición. Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Las emociones funcionan como una brújula que nos indica dónde está aquella necesidad que hemos de abordar.

3) Comprensión emocional.

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo, de frustración a ira, de amor a odio.

4) Regulación emocional.

Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones que la vida nos plantea. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Otro autor de referencia a la hora de hablar de inteligencia emocional es Daniel Goleman, que publicó en 1995 el libro *Inteligencia emocional*, que, con su gran popularidad, sirvió para difundir el concepto. Para él la inteligencia emocional consiste en la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1999)

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de manejar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Consideramos que la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

No queremos dejar sin mencionar la Teoría de las Inteligencias Múltiples que Gardner plantea en 1983, ya que consideramos que nuestra propuesta aborda varias de las inteligencias mentadas por este autor en primera instancia: inteligencia intra e interpersonal; y también de las aparecidas en etapas posteriores de su investigación: inteligencia existencial.

Al haber hablado de inteligencia emocional, resulta claro que las inteligencias interpersonal e intrapersonal, tal y como Gardner las nombra, son campos a desarrollar dentro de la intervención propuesta.

En concreto, la toma de conciencia respecto a nuestro mundo interno (inteligencia intrapersonal) es facilitada a través de las dinámicas de toma de contacto con aquello que me gusta, en qué me fijo, en qué pongo atención... que nos da pistas de con qué piezas construyo mi realidad interna.

El proceso creativo posibilita su expresión hacia fuera, comunicándolo al grupo de iguales. Para ello hemos de hacer hincapié en la calidad de la comunicación en grupo, creando un ambiente cálido, cómodo para los creadores, donde cada uno se sienta acogido, no juzgado, y respetado a la hora de mostrarse. Todo proceso creativo implica mostrar una parte de nosotros mismos, lo cual supone cierta vulnerabilidad, para lo que se promueve desde un inicio la cohesión grupal y la igualdad entre pares, donde cada miembro del grupo funciona como un espejo que refleja la realidad que observa y que a la vez se ve reflejado por lo que los demás aportan (inteligencia interpersonal).

Por último, tras el proceso creativo, con la visibilización del producto resultante, llegamos a la fase de la búsqueda de sentido de la pieza audiovisual creada. ¿Qué

(nos) contamos? ¿Qué aparece en esta creación? ¿Qué tiene esto que ver conmigo? Integrar esta creación en la vida de cada persona, de su experiencia interna y compartida con el grupo, supone dar un significado personal a nuestros actos, que oriente el sentido de nuestras acciones. Damos espacio por lo tanto a las preguntas ¿por qué?, ¿para qué?, propias de la inteligencia existencial y comunes a la búsqueda de respuestas fundamentales de los adolescentes participantes.

Audiovisual

Si ponemos el proceso creativo al servicio de las emociones, la creación artística aparece como el canal de comunicación de pensamientos y emociones por excelencia. En este sentido, el cine y el proceso de creación a través de las posibilidades que ofrece, es una manifestación artística como cualquier otra.

El cine es un instrumento que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones nos conecta con otras realidades, sean documentales o ficionadas. Como espectadores sentimos, nos reconocemos, nos identificamos, nos transformamos y adaptamos a través de las emociones (risa, tristeza, amor...) a las diferentes circunstancias planteadas en una realidad paralela. De esta forma se transferirá el aprendizaje de experiencias en un medio y situación concreta.

La comunicación en el cine se produce a tres niveles:

- El primer nivel sería el de los sistemas perceptivos, vista y oído, de forma que se puede acceder a la información de un modo inmediato, únicamente a través de los estímulos más primarios.
- En un segundo nivel, estarían los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales. Todos ellos producen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación.
- El tercer nivel sería el que actúa de forma no consciente. La disposición de los encuadres y utilización de la luz, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, el manejo de la música y el movimiento de los actores, entre otros, son elementos que el espectador medio no percibe conscientemente, pero son los que combinados logran que las películas nos transmitan determinadas sensaciones y emociones.

Estos tres niveles se han organizado de forma estudiada y refinada para que los mensajes cinematográficos adquieran una compleja red de comunicación. Por eso hay que reconocer que el sistema del lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más impresionantes

que existen desde el punto de vista de la comunicación humana. Consecuentemente, la información que codificamos gracias a las películas es capaz de provocar cambios, emociones y llegar de un modo claro y diáfano a todos los sectores de la población. Es indudable que la técnica juega en el cine un papel determinante y, aunque pueda producir el efecto contrario, en una película todo ha sido planificado cuidadosamente.

La suma de los elementos comentados tanto a nivel de competencias, habilidades, procesos puestos en juego en el acto creativo y las características particulares del medio audiovisual, hacen del proyecto de videocreación que proponemos desde VideodinamizArte una oportunidad pedagógica integral, que enfocamos hacia la educación emocional.

4. Propuesta de trabajo

Pasamos ahora a compartir diversas posibilidades de intervención a través del proceso creativo audiovisual, en ambientes de educación formal o no formal, dirigidas a adolescentes, con el foco puesto en el crecimiento y la educación emocional.

Podemos plantear el trabajo con el audiovisual en ámbito pedagógico de dos modos: analizando, conociendo y comprendiendo mejor el lenguaje audiovisual desde una perspectiva de espectadores, o hacerlo desde un punto de vista de creadores.

Esta segunda opción es la que desarrollamos desde VideodinamizArte, donde los participantes son creadores de sus propias obras, característica, que, junto a las mencionadas seguidamente, constituyen los denominadores comunes de nuestro trabajo:

- Cada participante es autor de una pieza audiovisual desde la idea, pasando por la grabación hasta la edición.
- Es un trabajo individual que desarrolla en formato grupal.
- Donde el proceso es tan importante como el resultado
- Propone una mirada nueva a la realidad inmediata de los participantes para re-crearla con su propio significado.
- Estimula el potencial creativo presente en todas las personas.

En la propuesta planteada a continuación, el objetivo general sería:

- Explorar la creatividad de cada participante a través de la elaboración de una pieza audiovisual, donde cada uno plasme sus potencialidades (habilidades, capacidades, gustos, preferencias, aspectos positivos...) de cara a conocerse a ellos mismos.

Son objetivos específicos:

- Introducir las técnicas de creatividad, permitiendo un descubrimiento del individuo como creativo.

- Crear un grupo de trabajo, de un clima de confianza y establecimiento de la cohesión grupal necesaria para el trabajo creativo.

- Poner en práctica el proceso creativo de principio a fin, elaborando una obra de producción propia, reconociéndose como autor del proceso y tomando las decisiones pertinentes.

- Conocer la creación audiovisual: diferenciar las partes de un proyecto audiovisual (preproducción – rodaje – postproducción), narrativa y lenguaje, referentes audiovisuales (acercarse a otra forma de contar historias).

- Aprender el uso del equipo técnico necesario para crear la pieza audiovisual: cámara, sonido y montaje.

- Visualizar la pieza audiovisual resultante del proceso creativo, observando lo allí plasmado desde la perspectiva del autor, resaltando lo obvio e integrándola con la experiencia del participante.

- Trabajar la educación emocional a través de una nueva herramienta y método. Poniendo el foco en las potencialidades de cada participante (habilidades, capacidades, gustos, preferencias, aspectos positivos...)

- Conocer las posibilidades del medio audiovisual y ser consciente de su uso y su potencialidad como modo de integración en la Sociedad de la Información para la visibilidad y divulgación de contenidos.

Contexto

La propuesta de VideodinamizArte para trabajar la educación emocional a través de la creación audiovisual tiene como contexto ideal el espacio de tutoría si nos enmarcamos en la educación formal.

En caso de actuar en el campo de la educación no formal hay un mayor rango de posibilidades, pudiendo definirse en función de la disponibilidad de los participantes y los promotores, por lo que nos centraremos en concretar la posibilidad de llevar a cabo este tipo de propuestas dentro del sistema de educación formal.

La tutoría es un espacio de encuentro entre una profesora y uno o varios estudiantes con la finalidad de intercambiar información, analizar, orientar, o valorar un problema o proyecto, debatir un tema o discutir un asunto de utilidad para el desarrollo personal, académico y profesional de un estudiante. Es por lo tanto un elemento inherente a la actividad docente dentro de una visión integral y personalizada de la educación.

Según Álvarez y Bisquerra (1996), el espacio de tutoría:

- Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, el sistema de valores, la personalidad y la sociabilidad.
- Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particula-

res previniendo y orientando las posibles dificultades.

- Orienta al proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.

- Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.

- Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

- Está integrada dentro del abanico de la orientación educativa.

En este sentido la propuesta de VideodinamizArte encaja a la perfección, ya que el proceso de videocreación parte de la individualidad, de la conexión del alumno con sus emociones, identificándolas y exteriorizándolas, y además lo relaciona con su entorno. Primeramente, mirando el mundo que les rodea con otros ojos (fruto del poder del encuadre) y en la fase de rodaje dinamizando a toda su comunidad para la grabación de su vídeo, de su idea. Por tanto, todo su entorno próximo entra en juego en el proceso, situando al alumno en el centro de la acción.

Las principales áreas de trabajo que la tutora debe desarrollar con el alumnado se clasifican en cuatro pilares: educación en la convivencia, educación del equilibrio afectivo-personal, educación en la motivación y el esfuerzo y orientación académica y profesional.

Áreas de trabajo

Retomamos los campos de intervención planteados desde la acción tutorial, para enmarcar diversas propuestas que abordan dichos objetivos:

- El visionado de referentes, documentales, películas, cortometrajes, etc.... con una manera diferente de contar historias, que sitúan la acción y la historia en personajes y contextos poco conocidos para los alumnos plantea a los participantes nuevas realidades y les enseña a convivir a través de la experiencia indirecta.

Así mismo, la última fase, donde los alumnos y alumnas visionan sus creaciones, hace hincapié en los diferentes puntos de vista que cada uno de los participantes tiene sobre una realidad compartida. A lo largo de todo el proceso se plantean también numerosas dinámicas que ponen el foco en “cómo miro”, en qué me fijo yo y en qué mi compañero, re-conociendo el espacio inmediato desde los ojos del otro. Poder darse cuenta de que no todos tienen el mismo punto de vista que uno mismo flexibiliza la postura propia, pudiendo transitar para ponerse en el lugar del otro, lo cual favorece la convivencia en el sentido de comprender realidades diferentes.

- El proceso de creación de un vídeo supone pasar por una serie de fases y actividades, que, en un tiempo pausado, darán como resultado un vídeo. Pasar de la idea, la abstracción, a la obtención de un dvd con su vídeo, implica una serie de procesos que nos enfrentan a dificultades a la hora de concretar qué quiero expresar y qué no quiero contar; de qué recursos dispongo; cómo reciben los demás el vídeo resultante...

Todas estas cuestiones trabajan el hecho de que el alumno sea capaz de coger su lugar en el grupo, transmitir a sus compañeros lo que tiene dentro, recibir de ellos las sugerencias; así como atravesar las posibles frustraciones por la diferencia entre el ideal y lo real, por los impedimentos técnicos, etc. y generar soluciones alternativas con el objetivo de plasmar lo esencial de su idea.

El equilibrio afectivo-personal se ve reforzado tras atravesar todos los hitos del proceso y tomar las decisiones pertinentes en función del objetivo inicial: comunicar su realidad emocional interna de una forma audiovisual.

Para ello cada participante ha de identificar lo que les hace diferente, lo que pueden aportar desde sus cualidades individuales. Será por tanto un trabajo de educación emocional basado en las habilidades, capacidades, gustos, preferencias, aspectos positivos de cada participante; fomentando una autoestima ajustada y positiva y ayudando a asentar valores para la autorrealización.

- La motivación y el esfuerzo como una capacidad para generar implicación en diversas circunstancias viene dada, por una parte, por la utilización del lenguaje audiovisual como canal expresivo, y por otra parte por el hecho de que son los participantes los autores responsables de la obra resultante.

El lenguaje audiovisual está completamente integrado en la generación de los llamados nativos digitales, como comentábamos al inicio. La posibilidad de hacerse oír a través de este lenguaje es tomada con interés, ya que los participantes poseen, sin ser conscientes, muchos conocimientos al respecto. El trabajo parte de tomar conciencia de todo lo que ya saben, ponerle nombre y dar la oportunidad de hacerse creadores desde lo que ya conocen, reforzando sus capacidades y ampliándolas en función de sus intereses.

Así mismo, el proceso creativo pone al autor en la circunstancia de tomar numerosas decisiones bajo su criterio personal, por supuesto con ayuda del docente, pero donde la decisión última es siempre del autor. Esta característica supone una implicación plena, ya que es su obra la que será mostrada, de él o de ella depende cómo quiere mostrarse al grupo de iguales, qué quiere

comunicarles a ellos/as y por supuesto, a sí mismo/a.

5. Procedimiento

Planteamos aquí, de forma general, el procedimiento de trabajo que llevamos a cabo desde VideodinamizArte. Para un desarrollo más detallado pueden consultar el artículo VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada giestáltica (Pernas Soto y Seijo Cuba, 2014).

El trabajo se estructura en tres grandes bloques, al igual que todo proceso de creación audiovisual: Pre-producción, Rodaje y Edición; al que añadimos la fase final de Visionado de la obra resultante.

La primera etapa, de PRE-PRODUCCIÓN se dirige al esclarecimiento de la idea a comunicar por alumno: qué quiere contar y cómo puede hacerlo.

Es el momento de establecer la atmósfera grupal adecuada para la apertura emocional, a través de dinámicas de contacto que promuevan la cohesión y una actitud de exploración, juego, curiosidad y sorpresa, con interacción entre los miembros. Con espejos o marcos como objeto intermediario vamos centrando el foco sobre el hecho de mirar, hacia dentro y hacia afuera.

También en esta etapa tratamos de conocer un poco más a los alumnos a través de sus gustos y preferencias estéticas, lo que supone que muestren al grupo su forma de entender y observar el mundo. Esta tarea se concreta mediante la aportación de videos, fotos, música, libros u otros elementos que les definen.

Es un momento para mostrarse con aquello que gusta a cada participante, de reconocer entre los miembros la diferencia y apreciarla. Esta etapa es fundamental de cara al desarrollo de todo el proceso, por lo que las facilitadoras han de animar a ello, sin presionar en exceso, y recogiendo cada participación de la persona como válida.

A lo largo de diferentes sesiones y a través de diversas dinámicas de creatividad y técnicas, como: “tormenta de ideas”, “mapa mental”, o algunas de elaboración propia como la denominada “cinco sentidos” vamos llegando a un núcleo temático que se hace más fuerte a medida que pasan las sesiones. Observamos que hay elementos en cada participante que se repiten, se mantienen a lo largo de las sesiones, y por lo tanto muestran que ahí está algo esencial de esa persona.

Llega entonces el momento de poner conciencia, algo que sucede en el encuentro entre la facilitadora y el/la participante. Así en el intercambio comunicativo recogemos aquello que tiene “chispa”, que vibra, aquello que percibe que tiene mayor fuerza para devolvérselo al participante y ver si encaja en su idea, a modo de aclaración de la misma. Esta etapa se enlaza con la localización de

la energía ya que esa “semilla” de creatividad emana de aquel lugar donde el participante se siente vivo, ahí está la fuente de su auto-apoyo y es la movilización de ese potencial lo que debe facilitar sin hacerse “carga de”, sino promoviendo que el participante vea el “camino hacia”.

La fase de apoyo preliminar de sí mismo, a través de mostrar y dar valor a sus gustos y preferencias reconociéndolas como algo propio y característico de su estar en el mundo, supone facilitar las condiciones que ayuden a sostenerse al participante. En este sentido el desarrollo del clima grupal, el haber infundido esa condición de apertura y confianza en el proceso, así como el uso de las técnicas que han posibilitado pasar de una idea abstracta, una intuición difusa, a un concepto más claro y concreto, constituyen pilares donde el participante puede apoyarse para construir su creación.

Una vez que los participantes tienen definido y articulado a través del lenguaje el tema que quieren comunicar, entramos así en la elección de la “historia” que queremos contar, esto es qué historia concreta ilustra este tema de fondo con que cada uno está en contacto.

En la comunicación audiovisual el cómo dice algo más que el qué se dice. Es por tanto en este momento, una vez que los participantes ya han tomado conciencia, se “han dado cuenta” de las habilidades, cualidades y potencialidades que los definen aquí y ahora, cuando pasamos a dar las herramientas para mostrar cómo los alumnos pueden ilustrar audiovisualmente su idea.

Así, ya desde la primera sesión se van intercalando las dinámicas citadas con la presentación de referentes audiovisuales. Consideramos muy importante la visualización de otras formas de contar historias, miradas diferentes hacia la realidad cotidiana, donde se manifieste la importancia de la idea, más allá de dificultad técnica. Es por ello que dichos referentes suelen ser extraídos del género documental. La idea es buscar resonancias en el alumno en cuanto a un contexto común, un entorno reconocible donde lo importante es más la mirada que ponemos sobre él, que el espacio mismo.

Del mismo modo es fundamental el acercamiento al lenguaje audiovisual con las características de composición y narración intrínsecas que posee. Aprender a comunicar en otro código supone acercarse al significado de las unidades mínimas de composición audiovisual: los planos. Haciendo hincapié en la importancia del punto de vista de cada uno, lo que puedes comunicar desde una u otra perspectiva, la implicación emocional que tiene cada encuadre – lo cual se entrelaza con dinámicas experienciales con el espejo como metáfora de cámara.

La relevancia del sonido es un apartado nuclear, como re-

curso para completar y potenciar las imágenes, aprendiendo los tipos de sonidos que se pueden dar en una película a través de ejemplos y ejercicios.

Por último, se inicia en esta fase una explicación teórica del montaje y su relevancia como fase final de construcción de la idea.

Diversas técnicas se ponen al servicio de los alumnos para concretar la idea abstracta inicial en el desarrollo de una historia específica narrada en lenguaje audiovisual que ejemplifique el tema que queremos abordar. Así el uso del “story-board”, el “story-line” o la “escaleta” ayudarán a dar concreción a qué queremos contar y cómo podemos materializarlo.

Llegamos así a la etapa donde el alumno integra en su día a día directamente la actividad creativa. No ya en el plano abstracto, como hacía en un primer momento al estar pensando en la idea, sino en la práctica – implicando a las personas que le rodean, conociendo mejor su contexto a la hora de buscar localizaciones, etc. – ya que moviliza sus recursos para tratar de alcanzar un objetivo planteado por él mismo.

Llega así la hora de grabar. Es el momento de llevar a la práctica lo plasmado sobre el papel, en la escaleta y comenzar la fase de RODAJE. Una vez especificado qué quiere rodar, qué planos comunican mejor su idea, cuándo puede hacerlo, dónde se localiza... e incluso un “plan b” por si la primera opción resulta imposible, los alumnos salen a grabar de forma autónoma.

Se les han facilitado las directrices necesarias y pueden emplear las cámaras de sus propios teléfonos móviles u otros soportes e grabación (cámaras de vídeo o fotos) con un tiempo limitado de “brutos” – tiempo total de grabación antes de la edición – que posibilita el montaje en las sesiones que conforman el programa.

Una vez recogidas las imágenes, es el momento de pasar a la fase de EDICIÓN. Esta etapa se desarrolla ya delante de los equipos informáticos. Aportando las directrices necesarias para el manejo del programa de montaje en función del nivel donde estén los participantes, así como las orientaciones o sugerencias respecto al engranaje de los planos definidos previamente.

En este momento también miembros del grupo que, en tanto creadores y autores, dan sus opiniones a sus compañeros, continuándose el proceso de colaboración y resonancias dentro del grupo.

Por último, rematada la pieza audiovisual de cada participante, que suele durar entre 2 y 5 minutos, llega la hora del VISIONADO, que podríamos establecer como fase final.

El visionado de la obra final de cada uno en grupo permite mostrar el producto ante el autor y otras miradas. Es una

etapa que completa el proceso, más allá de que después, en función de la decisión del autor, esta obra pueda ser divulgada fuera del grupo de trabajo, en sus propias redes sociales, Youtube o en una exposición pública.

El hecho de exponer el trabajo creativo resultante del proceso es una forma de mostrar una parte de ti, aquella que te motiva y te ha impulsado a expresarte, aquello que quieres comunicar, en definitiva. Siempre bajo una mirada libre de juicio que respeta la naturaleza estética del alumno como individuo único y acoge el aspecto íntimo y personal volcado en cada obra.

En esta etapa es cuando se facilita la toma de conciencia del mensaje que recibe el participante de su propia creación audiovisual. Qué ha mostrado en su vídeo, cómo ha sido el proceso hasta llegar al resultado presente y si se re-conoce a través de su propia creación.

Es importante tener en cuenta que los procesos personales son diversos, llegan a diferentes niveles de profundidad, en función del momento personal de cada uno. Cada uno ve lo que está preparado para ver, por lo que el resultado final será siempre válido mientras tenga sentido para cada participante.

También el grupo, que actúa como foro de resonancias, devuelve al autor o autora qué le llega de la creación, en una actitud de respeto promovida por las facilitadoras, que guían la comunicación respetuosa apreciando la diversidad y autenticidad de cada obra. Acoger y recibir los comentarios que sugiere y evoca la obra de cada uno en el resto de alumnos colabora a esa integración del mensaje. Esta intervención del grupo, guiada por las facilitadoras, que promueven la apropiación de lo proyectado, permite al participante darle un lugar a esta nueva creación dentro de su auto-concepto, flexibilizándolo y enriqueciéndolo. De esta manera es finalmente promovido un ejercicio de actualización de la persona, formulando nuevas perspectivas de sí misma y ampliando su concepción del sí mismo.

El objetivo es dar herramientas para la comprensión interna, ayudando a reforzar aquellos puntos de apoyo, sanos y conscientes, desde los que poder construir el siguiente paso vital, sea la decisión que sea.

Un mundo de posibilidades

Manteniendo las directrices que hemos plasmado aquí como metodología de trabajo (el participante como autor; el proceso tan importante como el resultado, atravesar todas las fases del proceso creativo, etc...) las posibilidades que surgen a la hora de dirigir el tema a abordar son infinitas.

En este caso hemos partido de poner el foco en los gustos, preferencias con las que los alumnos y alumnas se identifican, de cara a promover la reafirmación de sus potencialidades y su autoestima.

No obstante, existen numerosas temáticas que pueden abordarse desde esta metodología y por lo tanto muchas propuestas a desarrollar. Compartimos aquí, someramente, dos de ellas:

- La creación de un videocurrículum, no tanto en cuanto a experiencia laboral sino desde las habilidades aprendidas a lo largo de su vida que pueden ser puestas en juego de cara a buscar una profesión motivadora y constructiva para su futuro. El objetivo es revisar las habilidades adquiridas, el currículum oculto de los participantes, dirigiéndolo no sólo a potenciar su autoestima, sino poniéndolo al servicio de clarificar su orientación laboral futura. Por ejemplo, si uno/a es capitán de un equipo de fútbol, tiene experiencia en dirigir y coordinar grupos; si hace atletismo se presupone capacidad de esfuerzo; si le gusta dibujar seguramente tenga buena orientación espacial...

- La creación de un videodiario donde, con la consigna inicial de grabar un plano cada día de forma intuitiva y sin más pauta que cuando les apetezca, generen un material a elaborar en una segunda fase. Reconociendo cuál es el hilo conductor que puede vertebrar esos planos tras el visionado inicial y editándolo en función de la emoción recogida en ese momento.

Video-presentaciones, video-retrato de un espacio físico, video-ilustración de emociones... son algunas de las variaciones que pueden derivarse de la utilización de la herramienta audiovisual en un ámbito pedagógico. Siempre puesta al servicio de la expresión creativa y auténtica del punto de vista del individuo, con validez por sí misma, reforzando su visión como sujeto activo, en comunicación y creador de su entorno.

6. Conclusiones

La práctica de la educación emocional implica diseñar programas específicos e innovadores que aborden su desarrollo. El proceso creativo audiovisual es el camino que desde VideodinamizArte tomamos para poner en juego las competencias básicas, las habilidades saludables y los procesos implicados en el acto creativo con el objetivo de promover la educación emocional en adolescentes.

A esto se suma el potencial motivador intrínseco a la herramienta, si hablamos de los adolescentes de hoy en día: nativos digitales; así como la necesidad de este grupo de edad de manejar las emociones intensas que se disparan en ese momento vital. Aprender a tratar las emociones significa ser conscientes de ellas y canalizarlas desde nuestro interior para poder pensar con claridad. Acompañar el proceso creativo audiovisual en estas edades trata de facilitar la clarificación de aquello que está “enmarañado” en su interior y ofrecer una salida creativa y constructiva que

refuerce las potencialidades de la persona.

Tomar conciencia del mundo interno, ponerlo fuera a través de símbolos encontrados en la realidad exterior inmediata, clarificar aquello que (nos) queremos contar y poner en marcha los recursos disponibles para llevarlo a cabo, forma parte del proceso de videoterapia creativa propuesto por VideodinamizArte.

Recibir la pieza audiovisual resultante devuelve un mensaje, creado por el propio autor; que le ayuda a una mejor comprensión de sí mismo. Se da así un acercamiento entre lo interno y lo externo, disminuyendo el conflicto, ya que cada autor tiene en su mano herramientas para afectar, influir y estar presente en su entorno inmediato. Esto supone un empoderamiento, centrado en las potencialidades de la persona que contribuye al incremento de su autoestima y la actualización del sí mismo.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R. (1996) Manual de la orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Amar, V. (2000) La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar* (15) 141-149.
- Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Madrid: Desclée de Brouwer
- Gabelas Barroso, J.A. (2010) La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente, tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Gardner, H. (1995) Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, M.Á. (2003) Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 vols.). Madrid: Dykinson.
- Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999) La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
- Herrán, A. de la (2008) Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.) Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
- Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2) 531-593.
- Oaklander, V. (2006) El tesoro escondido. Santiago de Chile: Cuatro vientos
- Pernas Soto, S., Seijo Cuba, A. (2014) VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada gestáltica. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 257-272
- Prensky, M. (2001) Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*. MCB University Press, 9 (6)
- Ramírez de la Piscina, TX., Zarandona, E., Basterretxea, J. I., Idoigaga, P. (2006) Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas. Bilbao: EHU-UPV.

Nuevo modelo de la competencia de trabajo en Equipo. Rúbrica RUTE

New model of teamwork competence.
Rubric RUTE

57

Cristina Torrelles Nadal¹

Resumen

A lo largo de los años ha ido creciendo el interés por los equipos de trabajo, y las investigaciones en torno a este concepto. Pero son pocas las que consideran la individualidad, la participación del sujeto en el equipo. El presente artículo tiene como objetivo presentar un nuevo modelo tanto teórico como una nueva herramienta de evaluación de la competencia de trabajo en equipo. El modelo está configurado por dos dimensiones y 27 elementos, cada uno de los cuales se desglosa en 4 indicadores. La rúbrica RUTE permite realizar proceso de autoevaluación como de heteroevaluación permitiendo contrastarse la autopercepción con las percepciones de otros sujetos expertos o miembros del mismo equipo y ofreciendo el análisis de las fortalezas como de los aspectos a trabajar por cada miembro del equipo.

Palabras clave: Trabajo en equipo, competencia, Rúbrica RUTE

Abstract

Throughout the years there has been growing interest in teamwork, and research around this concept. But few who consider the individuality, the subject's participation in the team. This article aims to present a new theoretical model both as a new tool for assessing the competence of teamwork. The model is configured by two dimensions, and 27 elements (each element is divided by 4 indicators). The RUTE section allows .

Keywords: Audiovisual creative process, Creative video-therapy, Educommunication, Audiovisual literacy, Adolescence, Emotional education.

1. Nueva concepción del trabajo

El concepto actual de trabajo ha realizado una gran evolución, pasando desde los modelos clásicos de productividad taylorianos y fordianos a los neoclásicos o era conductual con los movimientos de las relaciones humanas y los teóricos de las ciencias conductuales hasta la actualidad

2. ACristina Torrelles Nadal, Departament de Pedagogia i Psicologia, Universitat de Lleida. ctorrelles@pip.udl.cat

(Brey, Innerarity, et Mayos, 2009; Méhaut, 1999; Planas, 2005; Torrelles, 2011; Vázquez, 2016). Nos encontramos en una nueva era, conocida como Era del Conocimiento y de la Información, por consiguiente, esto hace que las organizaciones se vean modificadas y su factor estratégico de competitividad sostenible sea el capital intelectual, dicho en otras palabras, los individuos que configuran dicha organización (Mejía-Giraldo, Jaramillo-Arango, y Bravo-Castillo, 2015; Torrelles, 2011; Vázquez, 2016).

A partir de los años noventa se realiza un cambio cualitativo en el concepto de profesión, que va más allá de las capacidades y las calificaciones para centrarse en las competencias. En esta nueva concepción, las competencias profesionales constituyen la base esencial del mundo profesional (Fernández Rodríguez, 2009). El conjunto de personas que configuran la organización es uno de los bienes intangibles más preciados en este momento (Vázquez, 2016), y esto hace que las competencias de la organización estén configuradas por la integración y la coordinación de las competencias de cada uno de los individuos. Es por ello que se genera una nueva toma de conciencia, siendo la gestión y coordinación de las competencias un factor clave del éxito, como también una estrategia esencial e inevitable para la supervivencia de las organizaciones, si se quieren mantener en el mercado (París, Mas, Torrelles, 2016).

La globalización de la economía ha creado un nuevo contexto, donde pone de manifiesto que la competitividad de las organizaciones o su punto diferenciador es el capital intelectual. La concepción actual del trabajo trata de centrarse con el estilo y el respeto por el talento de las personas y se interesa en contar con este talento para conseguir los objetivos de las organizaciones empresariales y de las instituciones (Planas, 2005; Tejada et Navío, 2005).

La continua reestructuración y reorganización que han ido experimentando las organizaciones en los últimos años ha desencadenado en nuevos modelos de trabajo como también ha habido una transición de las calificaciones a la demanda de las competencias que se les requieren a los trabajadores. Esto no es un hecho aislado del mundo

laboral, sino que también ha afectado a todos aquellos sistemas que están conectados a él como es el caso del mundo académico, el cual ha experimentado una gran preocupación para poder adaptarse a las exigencias del mercado laboral.

2. Aproximación conceptual a las competencias genéricas-transversales

Desde la educación superior y el ámbito profesional se viene constatando en las últimas décadas la convergencia de intereses en la definición de una formación con respuestas más ajustadas a las necesidades del mercado laboral. Se realiza un cambio cualitativo en el concepto de profesión, se deja de focalizar en las capacidades y las cualificaciones, dando paso a lo que se considera la base esencial dentro del mundo profesional, las competencias (Fernández Rodríguez, 2009). Es por este motivo que, desde los diferentes escenarios universitarios, desde entidades dedicadas a la formación profesional, ocupacional y continua, y desde las empresas haya nacido en estas dos últimas décadas, la preocupación para las cualificaciones profesionales y la competencia laboral.

Distintos autores como Mertens (1997), Alex (1991), Le Boterf (1991), Bunk (1994), Mazariegos y otros (1999), hacen referencia -como mínimo- a dos grandes tipos de competencias: unas de carácter específico de un determinado puesto de trabajo o función laboral, y otras -de carácter más amplio- que son demandadas en múltiples y diferentes contextos. Las competencias específicas se reconocen como competencias técnicas que son propias de una determinada ocupación y nivel de cualificación profesional. En cambio, las competencias genéricas se identifican también con las competencias transversales, generales, clave e, incluso, Mertens (1997) se refiere a ellas como competencias para la empleabilidad. Esta diversidad terminológica no supone una diversidad de significados, Vargas (2000), sino que más bien responde a una cuestión semántica.

Las competencias genéricas son aquellas competencias transversales, comunes a la mayoría de profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores.

Nos estamos refiriendo -de forma amplia- a aquellas, que sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desempeñarse de forma competente en el nivel de cualificación requerido por el empleo, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral.

Una manera más amplia de definir las competencias

genéricas es entendiéndolas como un conjunto de habilidades de amplio alcance que afectan a diversas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones distintas, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles, dando como resultado una ejecución profesional eficaz.

Según Echeverría, Isus, Martínez, y Sarasola (2008) es tan importante el saber y saber hacer (competencias específicas), que el saber estar y el saber ser (competencias genéricas/transversales). Por consiguiente, para el futuro profesional no es suficiente con “saber” y “saber hacer” para poder afrontar los requerimientos laborales de la profesión, sino que muchas veces es más importante introducir buenas dosis de “saber ser” y “saber estar” a las actividades desarrolladas a lo largo de la vida.

Las competencias genéricas son, este “saber ser” y “saber estar”, esencialmente son de carácter social y personal y están directamente vinculadas a habilidades de esta naturaleza. Aunque no existe un consenso claro sobre cuáles son las competencias genéricas en el ámbito universitario, algunas de ellas aparecen en la mayoría de recopilaciones y clasificaciones, Van-der Hofstadt y Gómez (2006) y Blanco (2009). Sin embargo, entre las múltiples competencias genéricas hay una muy demandada por el mercado de trabajo, la competencia de trabajo en equipo (Viles, Jaca, Campos, Serrano, & Santos, 2012; Torrelles, et. al., 2011; Torrelles, Paris, Sabrià, & Alsinet, 2015; Sáiz, & Gómez, 2011; Gámez, & Torres, 2013; Ruíz-Corbella, & De Rivas Manzano, 2015). Las organizaciones para poderse adaptar a los continuos cambios del mercado laboral han tenido que reorganizar el trabajo en diferentes modalidades de equipos (Arciniega; Woehr; & Taylor, 2008). El incremento de investigaciones y de intervenciones sobre los equipos ha permitido mejorar tanto los procesos de gestión como los procesos de adquisición de la competencia de trabajo en equipo.

3. El trabajo en equipo y la competencia de trabajo en equipo

Los profundos cambios desarrollados en las organizaciones en las últimas décadas han contribuido a una concepción más colaborativa y cooperativa de las distintas actividades profesionales, a menudo con intervenciones pluridisciplinarias. La complejidad organizacional, la trans e interdisciplinariedad de las acciones en los distintos ámbitos económicos y del conocimiento requieren cada vez más la definición de objetivos compartidos por equipos humanos donde distintos roles interactúan y se complementan para la consecución de unos determinados resultados. La exigencia de una amplia diversidad de competencias profesionales para su consecución, de alto

nivel de conocimientos, de respuestas rápidas y de un elevado grado de adaptabilidad exigen esa complementariedad de roles y la integración de actuaciones. Esto solamente es posible desde una perspectiva cooperativa que permita una cierta sincronía de las actividades profesionales desaharrolladas por distintos individuos.

Desde los años ochenta (de la Hera, Rico, & Rodríguez, 2011; Hollenbeck, DeRue, & Guzzo, 2004) los equipos de trabajo han entrado como nuevo modelo de trabajo en las organizaciones, pero no es hasta los noventa que se instaura en la gran mayoría de las organizaciones (Park, Henkin, & Egley, 2005), incluso Kayes, Kayes & Kolb, (2005) afirmó que, en las empresas de más de 100 trabajadores, más del 80% utiliza alguna forma de trabajo en equipo. La globalización de la economía, la necesidad de asegurar organizaciones en un mercado abierto y cambiante, la gran necesidad de innovar ha permitido que los equipos de trabajo sean el instrumento clave para poder conseguir la integración de las acciones individuales con el esfuerzo cooperativo de equipos que compartan objetivos y métodos de trabajo (Gil, Alcover, Peiró, 2005).

Los equipos de trabajo pueden generar más beneficios en las organizaciones que un simple trabajador actuando individualmente, es por eso que no es de extrañar que empiecen a ser la principal forma de trabajo (Ellis, Bell, Plohyart, & Hollenbeck, 2005; Hollenbeck et al. 2004; Rousseau, Aubé, & Savoie, 2006; Paris, Mas, Torrelles, 2015). Con ello surge el gran interés por investigar los equipos de trabajo, debido a los continuos cambios del contexto y de las presiones del mundo del trabajo y de las organizaciones.

Las numerosas investigaciones realizadas hasta el momento nos demuestran que existen múltiples beneficios asociados al trabajo en equipo en las organizaciones (de la Hera, Rico, & Rodríguez, 2011; Torrelles, Paris, Sabriá, Alsinet, 2015); hablamos de mayor compromiso (Gibson, & Kirkman, 1999), de eficiencia y calidad (Gibson, & Kirkman, 1999; Guzzo, & Dickson, 1996; Tannenbaum, Salas, Cannon-Bowers, 1996; Yukl, 2010), de sentimiento de pertinencia, de bienestar y motivación y por ello mayor satisfacción en el trabajo (Gibson, & Kirkman, 1999, Vázquez, 2015). Los equipos son considerados como entidades complejas, dinámicas y adaptables, integradas en un sistema multinivel (individuo, equipo y organización). Para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas, se precisa de la colaboración y cooperación de varios miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos y generando una mejora y un incremento de la calidad (Cohen, & Bailey 1997; Ellis et al. 2005; Park, Henkin, & Egley, 2005).

Hackman (1987) en su modelo define este sistema como

un proceso (input-proces-output) donde se tienen en cuenta en las variables de entrada: (a) las características personales de los miembros del equipo, (b) la estructura del trabajo, (c) las características del funcionamiento del equipo, y (d) las características de la tarea; y como variables de salida: (a) los cambios de funcionamiento del equipo, (b) la productividad del equipo, (c) las características personales, y (d) la satisfacción de los miembros del equipo (Cohen, & Bailey, 1997; Gil, Rico & Sánchez-Manzanares, 2008; González Romá, 2008; Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt, 2005; Kozlowski & Ilgen, 2006; Rousseau, Aubé, Chioecchio & Morin, 2008).

Pero este modelo se ha reformulado durante los últimos años y la atención de los investigadores se ha trasladado a todos aquellos procesos de transformación, y por consiguiente se ha focalizado en los aspectos más afectivos, conductuales y cognitivos que van construyendo los equipos. Los equipos no surgen de manera natural, sino que es una manera de trabajar, un sistema. Existen en contextos determinados, se desarrollan a partir de la actuación recíproca de cada uno de sus miembros dentro de un entorno y un tiempo, y se adaptan a las demandas circunstanciales más relevantes (Kozlowski, & Ilgen, 2006).

El trabajo en equipo ha sido considerado una ventaja competitiva (Badger, Sadler-Smith, & Michie, 1997; Rousseau, Aubé & Savoie, 2006; Tjosvold, 1991) que implica transformaciones significativas en la forma de trabajar. Solamente desde una concepción cooperativa puede comprenderse una composición de los equipos cada vez más numerosa y diversa, tanto en el sector público como privado, dirigida a una productividad mayor y al incremento de la calidad de los servicios. Así como a la innovación y a la satisfacción de los destinatarios o clientes (Ayestarán 2005; Rousseau et al., 2006). Desde esta perspectiva puede entenderse que un equipo es una entidad compleja, dinámica y adaptable, integrada en un sistema multinivel, desde el individuo al equipo y a la organización.

Aunque pudiera parecer paradójico el estudio del trabajo en equipo se puede considerar también desde la individualidad, la participación del sujeto en el equipo. Son pocos los autores que contemplan esta orientación centrándose en el conjunto de conocimientos, habilidades capacidades que tienen, uno a uno, los componentes de un equipo (Baker et al., 2005a; 2005b; Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas et Volpe, 1995; O'Neil, Chung, et Brown, 1997; Rousseau et al., 2006; Stevens et Champion, 1994; Torrelles, Paris, Sabriá & Alsinet, 2015; Torrelles et al., 2011; Torrelles, 2011). Desde esta orientación parece necesario conocer los elementos constitutivos de la competencia que por un lado pueden permitir la evaluación y,

por otro, considerarlos en la formación profesionalizada para distintas ocupaciones. La competencia de trabajo en equipo es relativamente nueva, con escasas referencias conceptuales (Cannon-Bowers et al., 1995; Dyer, 1984; Guzzo & Shea, 1992; Salas, Burke & Cannon-Bowers, 2000; Baker et al., 2005b). Según Torrelles (2011, pp. 209) “Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten colaborar con otras personas en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando información, distribuyendo tareas, asumiendo responsabilidades, resolviendo las dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.”

Steven y Campion (1994) abundaron en la importancia de los conocimientos, habilidades y capacidades a (1) nivel personal y en relación al equipo, distinguiendo ámbitos de comunicación, de resolución de conflictos y de gestión del trabajo colaborativo y (2) en autogestión de la puesta en marcha y orientación hacia los objetivos y en la planificación de tareas y coordinación. En una revisión de Cannon-Bowers, Scott, Tannenbaum, Salas, et Volpe (1995) basándose en una conceptualización multidimensional obtienen –a partir de la categorización de 130 etiquetas recogidas de distintas investigaciones sobre el trabajo en equipo- ocho dimensiones: adaptabilidad, compartición de conocimientos, seguimiento del proceso y retroalimentación, liderazgo, relaciones interpersonales, coordinación, comunicación y toma de decisiones.

En 2005 Baker, Horvath, Campion, Offerman y Salas refieren cuatro dimensiones como esenciales en la competencia del trabajo en equipo: la comunicación; el conjunto de habilidades interpersonales donde incluyen tanto la capacidad para colaborar como la de resolución de conflictos; la planificación y la toma de decisiones en grupo y la adaptabilidad o flexibilidad. Esta propuesta no incorpora el liderazgo –contrariamente a Cannon-Bowers et al. (1995); Charkraborti et al. (2008); Fernández et al. (2008); Leggat (2007); Weaver et al. (2010)- por obviar los aspectos relacionados con la dirección. Rousseau, Aubé y Savoie (2006) proponen una estructura de la competencia basada en las acciones que facilitan las tareas colectivas. En un primer nivel sitúan la regulación de la actuación del equipo y la dirección. En la regulación se despliega una secuencia de preparación, ejecución, evaluación y, derivada de esta, una última fase de ajuste.

Partiendo de estos autores, los más representativos hasta el momento en el estudio de la competencia de trabajo en equipo desde la perspectiva individual antes reseñada, en la tabla 1 se sintetizan las semejanzas y las diferencias entre sus respectivas propuestas.

4. Modelo RUTE de la competencia de trabajo en equipo

A partir de este primer análisis y de la constatación de Rousseau et al. (2006) y Humphrey, Karam, y Morgeson (2010) sobre la presencia de ciertas dificultades para llegar a un acuerdo en la conceptualización de las dimensiones que configuran la competencia de trabajo en equipo, se presenta una rúbrica validada (Torrelles, 2011) como modelo, que define la competencia de trabajo en equipo y permite su evaluación.

La modelo RUTE (Rubrica de Trabajo en Equipo) se configura en 2 dimensiones configuradas por 27 componentes (categorías que cubren la definición de la competencia) descompuesta cada una de ellas en 4 indicadores graduados en una escala de 1 (menor dominio/adquisición) a 4 (mayor dominio/adquisición), que intentan evidenciar una graduación de resultados relacionados con la adquisición de cada componente de la competencia.

A continuación, se presentan los componentes de la *Rúbrica RUTE*:

1. Actuación según Objetivos
2. Integración en el Equipo
3. Adopción
4. Ejercicio
5. Adaptación de la Actividad
6. Condiciones de Trabajo
7. Implicación en el Equipo
8. Coordinación con el Equipo
9. Auto seguimiento de Tareas
10. Resolución del Conflicto
11. Logro de Acuerdos
12. Implementación de Procesos de Mejora
13. Propuestas para la Adaptación
14. Búsqueda Externa de Información
15. Transmisión de Información
16. Identificación de Tareas
17. Distribución de Tareas
18. Previsión De Recursos Necesarios
19. Análisis para la Toma De Decisiones
20. Participación
21. Consenso
22. Cumplimiento de las Tareas Asignadas
23. Participación en la Resolución de Contingencias
24. Detección de Conflictos
25. Propuestas Alternativas
26. Utilización de Estrategias
27. Propuestas de Mejora

Stevens et Campion 1994		Cannon-Bowers et al. 1995	Baker et al. 2005b	Rousseau et al. 2006	
KSA Autogestión	Objetivos específicos, desafiantes y aceptados	Adaptación ----- Compartir el conocimiento de la situación	Planificación y toma de decisiones	Preparación de la realización del trabajo	Análisis de la misión del equipo
	Tareas y roles esperados	Toma de decisiones			Especificación de los objetivos ----- Planificación
KSA Autogestión	Actividades de coordinación	Relaciones Interpersonales ----- Coordinación	Habilidades en las relaciones interpersonales	Tareas relacionadas con los comportamientos colaborativos	Coordinación
					Cooperación
KSA Interpersonales	Comunicación	Comunicación	Comunicación	Tareas relacionadas con los comportamientos colaborativos	Intercambio de información
KSA Autogestión	Seguimiento y feedback	Supervisión del rendimiento y retroalimentación ----- Adaptación	Adaptabilidad y flexibilidad	Comportamiento de evaluación del trabajo	Seguimiento de la actuación
					Sistema de seguimiento
KSA Interpersonal	Resolución de problemas colaborativo	Relaciones interpersonales	Planificación y toma de decisiones	Ajustes del equipo	Resolución de problemas colaborativo
KSA Interpersonal	Resolución de conflictos		Habilidad en las relaciones interpersonales		
				Ajustes del equipo	Apoyo
					Orientaciones dentro del equipo ----- Innovación

Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre modelos

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO. Rúbrica RUTE

	Componente	Indicador (1)	Indicador (2)	Indicador (3)	Indicador (4)
Dimensión 1	Actuación según los objetivos	Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo.	Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias dentro del equipo.	Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.
	Integración en el equipo	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.
	Adopción	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar las propias potencialidades.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	Ejercicio	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.
	Adaptación a la actividad	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.
	Condiciones de trabajo	Su actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables pero no las promueve.	Su actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.	Su actuación genera condiciones favorables, promoviéndolas y anticipa la mejora de condiciones futuras.
	Implicación en el equipo	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo sin apoyar las del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo.
	Coordinación con el equipo	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
	Autoseguimiento de tareas	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento de sus compañeros/as.
	Resolución del conflicto	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto de forma eficaz pero no eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
	Logro de acuerdos	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.
Implementación de los procesos de mejora	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora e impulsa la	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.	

Dimensión 2	Propuestas para la Adaptación	No reconoce necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación pero no sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación, sugiere propuestas de cambio y escoge la más apropiada.
	Búsqueda Externa de Información	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	Transmisión de Información	No proporciona información.	Proporciona información no siempre relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.
	Identificación de Tareas	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.
	Distribución de Tareas	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; sólo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas pero no asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.
	Previsión De Recursos Necesarios	No anticipa recursos.	Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas pero no la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.
	Análisis para la Toma de Decisiones	No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización sin aportar alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	Participación	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.

Participación	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.
Consenso	Dificulta la toma de decisiones por consenso.	Contribuye a la toma de decisiones por consenso.	Favorece el consenso aportando argumentos.	Favorece el consenso aportando argumentos y persuadiendo cuando es necesario.
Cumplimiento de las Tareas Asignadas	Necesita ayuda y supervisión para	Realiza las tareas siguiendo	Realiza las tareas dentro del plan establecido y	Realiza las tareas dentro del plan establecido,

La Rúbrica RUTE es un modelo en donde se analizan y se integran los conceptos desarrollados por los diferentes autores al largo de los años. No es un tan solo un modelo teórico, sino que puede ser usado como un modelo de evaluación.

La Rúbrica RUTE permite un uso diverso, desde la evaluación de todas las dimensiones a solamente de algunas ellas. También pueden contemplarse procedimientos de autoevaluación que permitan a un sujeto determinado visualizarse en relación a distintos componentes y elementos de la competencia. O de heteroevaluación donde distintos observadores externos valoran el grado de competencia del individuo en base a los indicadores propuestos. En procesos combinados de auto y heteroevaluación puede contrastarse la autopercepción con las percepciones de otros sujetos expertos o miembros del mismo equipo.

Este modelo permite la detección de fortalezas y debilidades de uno o diversos miembros de un equipo. Este análisis nos permite conocer tanto las potencialidades como los aspectos donde es necesario impulsar mejoras desde la formación, asesoramiento u otras estrategias. La rúbrica puede informarnos sobre la zona de desarrollo próximo del equipo (ZDE), es decir el espacio en el que es necesario actuar para que este alcance cotas de una mayor eficacia y eficiencia.

5. Referencias

- Alex, B. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. En Formación Profesional, CEDEFOP, 2, 23-27. Berlin.
- Arciniega, I. M., Woehr, d. J., & Taylor, I. P. (2008). El impacto de la diversidad de valores en los equipos sobre las variables de proceso y el desempeño de la tarea. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 523-538.
- Ayestarán, S. (Coord. 2005). *Guía para el trabajo en equipo*. Documento privado de la Càtedra de Calidad de la UPV/EHU. San Sebastián.
- Badger, B., Sadler-Smith, E., & Michie, E. (1997). Outdoor management development : Use and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 21, 318-325.
- Baker DP, Salas E, King H, Battles J, Barach P. (2005a). The role of teamwork in the professional education of physicians: current status and assessment recommendations. *Jt Comm J Qual Patient Saf*;31 (4), 185-202.
- Baker, D.P., Hovarth, L., Champion, M., Offerman, L., & Salas, E. (2005b). Le cadre conceptuel du travail d'équipe de l'EIACA. En T.S. Murray, Y. Clermont, and M. Binkley, Editors *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, pp. 89 - 552.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Brey, A., Innerarity, D., Mayos, G. (2009). *La Societat de la Ignorància i altres assaigs*. Barcelona: libros-infonomia. ISBN: 978-84-613-2964-4
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea. Formación Profesional*. 1/94, 8-14
- Cannon-Bowers J, Tannenbaum SI, Salas E, et al. (1995). Defining team competencias and establishing team training requirements. In: Guzzo R, Salas E, eds. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass; pp.330-380.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290
- de la Hera, C. M. A., Rico, R., & Rodríguez, F. G. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 7-16.
- Dyer, D. J. (1984). Team research and team training: a state-of-the-art review, in F. A. Muckler (ed.), *Human Factors Review* (Santa Monica: Human Factors Society), pp. 285-323
- Echeverría, B; Isus, S. Martínez, P. & Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology*, 58, 641-672.
- Fernández Rodríguez, Eduardo (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *REIFOP*, 12 (1), 151-160.
- Fernández, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J., & Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1104-1112.
- Gámez-Montalvo, M.J., y Torres-Martín, C. (2013). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 4, pp. 14 - 25.
- Gibson, C. B., & Kirkman, B. L. (1999). *Our past, present and future in teams: the role of human resource professional in managing team performance*. Envolving Practices in human resources management. Jossey-Bass. San Francisco, CA. pp. 90-117
- Gil, F., Alcover, C.M, Peiró, J.M. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts: Recent research and applications in Spain and Portugal, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 Iss: 3 4, pp.193 - 218
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, pp.25-31.
- González Romà, V. (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, Enero-Abril, vol 29. (1), pp.32-40
- Guzzo, R.A., & Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, pp.307-338
- Guzzo, R.A., et Shea, G.P. (1992) Group performance and intergroup relations in organizations. In Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3, (pp.269-313). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Hackman, J.R. (1987) The design of work teams In: JW. Lorsch, Editors, *Handbook of Organizational Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 315-342.
- Hollenbeck JR, DeRue DS, & Guzzo R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design. *Human Resource Management*, 43, pp.353-366.
- Humphrey, S.E.; Karam, E.P.; & Morgeson, F.P. (2010). Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review. *25th Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology*. Atlanta GA.
- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in Organizations: From Input- Process Output Models to IMOI models. *Annual Review Psychology*, 56, pp.517-543

- Kayes, A. B., Kayes D. C., & Kolb, D. A. (2005). *Experiential learning in teams. Simulation and Gaming*, 36 (3), pp.330-354
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7(3), pp.77-124.
- Le Boterf (1991) *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Madrid-Barcelona. Deusto.
- Leggat, S.G. (2007) Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7:17.
- Mazariegos, A.; Sopena, Q.; Cervera, M.; Cruells, E. et Rubio, F. (1999) *Competencias transversales: un reto para la formación profesional*. Barcelona: SURT-FORCEM.
- Méhaut, P. (1999). Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18, pp. 3-8.
- Mejía-Giraldo, A., Jaramillo-Arango, M., y Bravo-Castillo, M. (2015). Formación del talento humano: factor estratégico para el desarrollo de la productividad y la competitividad sostenibles en las organizaciones. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 4(1).
- Mertens L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, disponible en http://www.octes.etp.competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf.
- O'Neil, H. F., Jr., Chung, G. K. W. K., & Brown, R. (1997). Use of networked simulations as a context to measure team competencies. In H. F. O'Neil, Jr., (Ed.), *Workforce readiness: Competencies and assessment* (pp. 411-452). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paris, G., Mas, O., & Torrelles, C. (2016). L'avaluació de la competència treball en equip dels estudiants universitaris. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (8), 86-97.
- Park, S., Henkin, A. B., & Egly, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), pp.462-479.
- Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre-diciembre, 338, pp. 125-144.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570.
- Rousseau, V., Aubé, C., Chiocchio, F., Boudrias, J., & Morin, E. M. (2008). Social interactions at work and psychological health: The role of leader-member exchange and work group integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), pp.1755-1777.
- Ruíz-Corbella, M., & de Rivas Manzano, R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp.759-780.
- Sáiz, M. I., & Gómez, G. R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(4), pp. 73-85.
- Salas, E., Burke, C.S., & Cannon-Bowers, J.A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2 (4), pp.339-356.
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, pp.503-530.
- Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1996). Promoting team effectiveness. *Handbook of work group psychology*, NJ, pp.503-529.
- Tejada, J., et Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*. (pp. 1-15). ISSN: 1681-5653
- Tjosvold, D., (1991). *Team Organization: An Enduring Competitive Advantage*. Chichester: Wiley.
- Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus, S., Carrera, X., París Mañas, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 2011, vol. 15, (3), pp. 329-344.
- Torrelles Nadal, C., París Mañas, G., Sabrià Bernadó, B., & Alsinet, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 2015, vol. 27, (4), pp. 354-361.
- Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. (Doctoral dissertation, Tesis doctoral (trabajo inédito)). [<http://www.tdx.cat/handle/10803/51341>]
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, (149), 9-23.
- Vázquez Blanco, S. (2016). *Un modelo de gestión de personas orientado a la felicidad en el trabajo*. Trabajo doctoral (Trabajo inédito)
- Viles, E., Jaca, C., Campos, J., Serrano, N., & Santos, J. (2012). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Dirección y Organización*, (46), pp. 67-75.
- Yukl G (2010) *Leadership in Organizations*. 7th edn. Pearson Education, London

La objetividad subjetiva, una reflexión crítica de cara al debate...

Herman Van de Velde,

No soy el primero en plantear su punto de vista al respecto. Solo como ejemplo: Echavarría (1996) plantea que cada vez que sostenemos algo, esto descansa en supuestos acerca de lo que es posible. Los supuestos son parte de nuestra vida: 'Voy a visitar a una amiga porque supongo que está en casa. Y si la llamé antes, siempre supongo que me va a esperar y que no ocurrirá algo especial que le obliga salir y...'

La realidad existe, la verdad no la tiene nadie, además 'la verdad' implica una conjetura sobre la realidad (hechos, fenómenos, objetos,...). La realidad no significa una conjetura, allí está, y como ser humano nos interesa mucho acercarnos a ella, conocerla para transformarla. Y justo esto es lo posible, lo alcanzable: 'acercarnos a ella', NUNCA reflejarla en su totalidad, ya que es, por un lado, ajena a nuestro ser (realidad externa), por otro lado somos ella (realidad interna), y aún más: somos parte activa de ella (realidad vivida, externa-interna, en su totalidad): la silla en sí no implica una realidad, sino constituye una realidad 'significativa', una realidad para mí, para ella, para él, para vos, para nosotras/os.

De tal manera que no es 'absurdo' hablar, no solo de 'la realidad', a la que cada vez más nos pretendemos acercar, sino además de una realidad 'para alguien'..., es decir se trata de mi realidad, de tu realidad, de su realidad, de vuestra y nuestra realidad. Al referirme a 'nuestra' realidad, entonces nos referimos a aquellas concepciones, percepciones, visiones y frustraciones que compartimos, siempre respecto a 'la realidad'. Justamente aquí se ubica la esencia ideológica del aprender, del proceso de construcción de aprendizajes, es decir de 'VISIONES': defenderemos 'nuestra realidad' como clase social. Mi visión de futuro, mi proyecto de futuro, necesariamente, tendrá un carácter clasista. No hay otra opción. 'Conocer para transformar', ¿pero transformar para qué? En la respuesta está el carácter clasista de mi SER y quehacer.

Lo importante es estar consciente que 'yo', como persona, como SER, formo parte de mi realidad (conciencia de clase), de tal manera que también mis concepciones, percepciones, visiones, frustraciones, sentimientos, emociones, voluntades, preferencias,... forman parte de 'mi realidad'. Igual, tu realidad también implica tus concepciones, tus percepciones, tus visiones, tus frustraciones, tus sentimientos, tus emociones, tus voluntades, tus preferencias,... las cuales pueden o no coincidir con las mías, pero por eso no son más o no son menos realidad. No hay realidades ob-

jetivas sin subjetividades y justo por eso: 'la realidad más objetiva es la subjetiva.'

Podemos concluir esta introducción, indicando que la realidad implica DIVERSIDAD, que la diversidad es parte de la vida real, es parte de nuestra vida y justo en esta diversidad está su riqueza. Cifuentes Gil (2011), en su obra sobre 'Diseño de proyectos de Investigación Cualitativa' expresa: *"Las concepciones sobre la realidad, el conocimiento, la intencionalidad de conocer; las formas de conocer; son esenciales al asumir la investigación, pues inciden en la construcción y en la selección de los procesos metodológicos y, en consecuencia, en la elaboración de proyectos de investigación."* Y como estas concepciones pueden variar, también las metodologías pueden variar: No existe una sola metodología de investigación científica, sino existen múltiples caminos, muchos de ellos aún desconocidos por mi persona, para acercarse a la realidad, desde mi realidad propia, desde mi objetividad subjetiva. 'Objetividad' por mi intención 'científica', por mi metodología sistemática y sistémica y mi visión holística. 'Objetividad subjetiva' por SER persona involucrada, integrada, por SER un ser social, humano, 'senti-pensante' y constructora, transformadora del medio ambiente, que no solo me rodea, sino del cual soy parte sustantiva.

Comparto un extracto de uno de los cuentos del Comandante Marcos, muy relacionado con esta temática:

La historia de los otros. (Fragmento)

Contaron los más viejos de los viejos que poblaron estas tierras que los más grandes dioses, los que nacieron el mundo, no se pensaban parejos todos.

O sea que no tenía el mismo pensamiento, sino que cada quien tenía su propio pensamiento y entre ellos se respetaban y escuchaban.

Dicen los más viejos de los viejos que de por sí así era, porque si no hubiera sido así, el mundo nunca se hubiera nacido porque en la pura peleadera se hubieran pasado el tiempo los dioses primeros, porque distinto era su pensamiento que sentían. Dicen los más viejos de los viejos que por eso el mundo salió con muchos colores y formas, tantos como pensamientos había en los más grandes dioses, los más primeros. Siete eran los dioses más grandes, y siete los pensamientos que cada uno tenía, y siete veces siete son las formas y colores con los que vistieron al mundo.

Le preguntaron a los viejos más viejos cómo hicieron los dioses primeros para ponerse de acuerdo y hablarse si es

que eran tan distintos sus pensamientos que sentían. Los viejos más viejos respondieron que hubo una asamblea de los siete dioses junto con sus siete pensamientos distintos de cada uno, y que en esa asamblea sacaron el acuerdo. Y dijeron que en esa asamblea cada uno de los dioses primeros dijo su palabra y todos dijeron: “Mis pensamientos que siento es diferente al de los otros” Y entonces quedaron callados los dioses porque se dieron cuenta que, cuando cada uno decía “los otros”, estaba hablando de “otros” diferentes.

Después de que un rato se estuvieron callados, los dioses primeros se dieron cuenta que ya tenían un primer acuerdo y era que había “otros” y que esos “otros” eran diferentes del uno que era. Así que el primer acuerdo que tuvieron los dioses más primeros fue reconocer la diferencia y aceptar la existencia del otro.

Y qué remedio les quedaba si de por sí eran dioses todos, primeros todos, y se tenían que aceptar porque no había uno que fuera más o menos que los otros, sino que eran diferentes y así tenía que caminar.

Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos. Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo las diferencias del otro, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente.

Después los dioses sacaron el acuerdo de que es bueno que haya otros que sean diferentes y que hay que escucharlos para sabernos a nosotros mismos...”

Libro: “Los otros cuentos” – (Relatos del Subcomandante Marcos)

Para abordar este tema, en esta ocasión, ‘tocaré’ solo 3 aspectos brevemente (no pretendo un análisis exhaustivo, sino más bien una reseña para el debate constructivo): la intencionalidad científica, la metodología sistemática y la visión holística, componentes clave para contribuir a lograr la debida ‘objetividad subjetiva’.

1. La intencionalidad científica

La realidad existe, sin embargo no es posible captarla totalmente, ya que siempre vale ‘lo mío’, como persona, que la convertirá en ‘mi realidad’. Como consecuencia de este planteamiento debemos hablar de ‘la realidad social’, la realidad relacionada directamente con las personas.

Como ejemplo podemos volver a enunciar la inquietud ‘esencial’: Un árbol se cae en el bosque, ¿el ruido que hace (si lo hace) existe, independientemente de la presencia de una persona?

Otra interrogante ‘esencial’: La realidad (social) existe, ¿o

más bien se construye? Y la verdad, ¿existe o se construye también?

La realidad social es la que resulta de un proceso inter-activo. En toda realidad hay inter-acción en la cual tienen que ver personas, seres humanos. La realidad no es estática sino dinámica, la realidad está en proceso, solo podemos captar momentos y re-construir su recorrido en el tiempo. “La realidad social fáctica, objetiva, es cuantificable, mientras que el significado social, cualificable. La totalidad de la realidad social no se agota con la cuantificación.” (Rodríguez y Bonilla, 1995 en: Cifuentes Gil, 2011)

Definitivamente la subjetividad es parte de la realidad que vivimos, así que también debe ser parte de la objetividad que caracteriza la objetividad. La objetividad más objetiva es la que integra la subjetividad.

Y en esto está la intencionalidad científica. La intencionalidad científica implica pretender captar la realidad desde su totalidad (holisticidad – ver 3.), con un enfoque sistémico (ver 2.). Cifuentes Gil (2011) desglosa lo que nombramos aquí ‘intencionalidad científica’ en varias intencionalidades identificadas con la investigación cualitativa, las cuales retoma de Rodríguez y Bonilla (1995):

“*La comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social de las y de los sujetos y colectivos, más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal. Se estudian los contextos para lograr descripciones detalladas y completas de la situación, con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad.*

. Hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas... Este conocimiento solo es accesible al investigador cuando comprende el marco de referencia particular del grupo.

. Captar la realidad social a través de los ojos de la gente que se halla bajo estudio, la percepción que tienen de su propio contexto.

. Profundizar en casos específicos, no generalizar; describir textualmente y analizar el fenómeno social como es percibido. Los procesos de indagación que se construyen en la interacción social son valiosos en la medida en que posibilitan producir conocimiento pertinente, significativo, relevante, particular. Su utilidad para tomar decisiones y fundamentar la construcción de políticas sociales se restringe a los campos específicos de indagación.”

Desde que introducimos el concepto de ‘intencionalidad científica’, también asumimos la ciencia como una apuesta razonada y razonable, pero NO ABSOLUTA. Tomás Villasante y Manuel Montañez plantean: “No hay una verdad definitiva, por lo que se puede construir infinitamente en forma participativa.” (Villasante Tomás, Montañez Manuel, Martí Joel y otros, 2002) Además, relevan el carácter

personal de la construcción del conocimiento y de la acción.

¿En qué consiste entonces la intencionalidad científica?

Consiste en la intención EXPRESA a explicitar y ‘objetivizar’ el contexto propio de todo proceso de construcción de aprendizaje, ya sea con enfoque investigativo o no. Muy concretamente implica la necesidad de hacernos

SIEMPRE dos preguntas, antes de responder la pregunta ‘esencial’ en el proceso de aprendizaje, superando la contradicción, también ‘esencial’, identificada y motivadora (motora) del mismo.

Una primera pregunta a responder tendrá que ver con la identificación de las teorías ya existentes que sustentan nuestras prácticas, es la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica, en cuanto al ámbito en el cual y sobre el cual pretendemos trabajar.

Una segunda pregunta tendrá que ver con la metodología del proceso de construcción colectiva de nuevos aprendizajes: la transparencia metodológica (ver el siguiente inciso). Todo proceso investigativo, con intencionalidad científica, implica la construcción de un modelo metodológico (creativo, contextualizado, pertinente, oportuno, eficaz y eficiente).

He aquí dos preguntas, cuyo proceso de construcción de las respuestas debe traducirse en tareas específicas (u objetivos específicos, si así preferimos llamarlo) de todo proceso investigativo, con intencionalidad científica.

Estas tareas constituyen el inicio de todo proceso investigativo:

- . Identificación de las teorías que sustentan nuestro objeto de estudio (la práctica ejercida hasta la fecha);

- . Construcción de un modelo metodológico contextualizado, pertinente, oportuno, eficaz y eficiente.

Ambas tareas se irán cumpliendo en la medida que avancemos en el proceso de construcción de la ‘objetividad subjetiva’.

La promoción de la ‘intencionalidad científica’ en nuestro trabajo con estudiantes pasa por el cumplimiento de 10 estrategias (retomadas de: Castillo Sánchez, 1999):

“*Desarrollar autoconfianza en el ser humano, hacia el pleno desarrollo de sus potencialidades.*

- . *Desmitificar la investigación científica.*

- . *Estimular la curiosidad: actitud natural de la persona como investigador(a).*

- . *Propiciar el goce de la lectura, para crear un deseo constante por el conocimiento.*

- . *Avivar la pasión y el entusiasmo.*

- . *Fomentar la realización de los sueños.*

- . *Generar conciencia de que en la ciencia no existen verdades definitivas.*

- . *Generar alto grado de compromiso con el estudio.*

- . *Motivar la elección de una carrera para investigar en ella,*

con el fin de transformar y generar conocimientos.”

Si la elaboración y la defensa de una monografía, de una tesina, de una tesis... constituyen un componente más del proceso de aprendizaje, del proceso de formación profesional, entonces me pregunto:

¿En qué medida y a cuáles de estas estrategias contribuyen mis aportes, como tutor(a), como miembra(o) del jurado, como asesor(a),...?

Si no aportamos constructivamente a al menos algunas de estas estrategias entonces debemos cuestionar nuestro actuar, ¿no creen?

Tradicionalmente se ha reservado la investigación sobre la subjetividad a la psicología, como un fenómeno meramente interno a la persona. Se establece una relación entre ‘subjetividad’ y ‘persona’, sin embargo, no están así, ya que la subjetividad no solo es una construcción interna, sino también es una construcción social. El ‘objeto’ silla, no solo adquiere un significado a través de la ‘significación’ personal, sino también, y más bien en primer lugar, como una construcción SOCIAL. González Rey (2000), en su obra sobre Investigación Cualitativa en Psicología plantea: *“Hemos definido dos momentos esenciales en la constitución de la subjetividad: individual y social, los cuales se presuponen de forma recíproca a lo largo del desarrollo. La subjetividad individual es determinada socialmente, pero no por un determinismo lineal externo, desde lo social, hacia lo subjetivo, sino en un proceso de constitución que integra de forma simultánea las subjetividades social e individual. El individuo es un elemento constituyente de la subjetividad social y, simultáneamente, se constituye en ella.”*

La intencionalidad científica implica garantizar la objetividad, no la objetividad absoluta, ya que no existe, sino la objetividad subjetiva, es decir: la objetividad que integra la subjetividad como parte esencial de la realidad, y como consecuencia lógica, entonces también de las verdades a construir. En este proceso, para garantizar lo anterior es esencial lo que explicamos a continuación: ‘la metodología sistemática’.

2. La metodología sistemática

El criterio por excelencia para valorar el nivel de científicidad es su ‘enfoque metodológico’, su metodología aplicada, y muy particularmente la ‘sistematicidad’ en el proceso de construcción de aprendizajes.

Por lo mismo la visualización metodológica, o sea: hacer visible la lógica del proceso metodológico seguido, y su justificación, es fundamental y se convierte en la necesidad del cumplimiento ‘cabal’ con el principio de la ‘transparencia metodológica’.

La metodología, el proceso metodológico, inicia con el primer paso: la ‘ideación’: ¿cómo se nos ocurrió la idea ini-

ciar este proceso y ningún otro? Implica la identificación del problema, de la ‘contradicción esencial’ a cuya superación pretendemos contribuir.

Pasa por el proceso de delimitación, identificando objeto, formulando objetivos y explicitando ejes de trabajo, así como planteándose las preguntas ‘esenciales’ estrechamente relacionadas con el sistema de objetivos (tareas), garantizando la intencionalidad científica en la búsqueda constructiva de las respuestas a cada una.

Esto implica hacerse preguntas necesarias como:

. ¿Cuáles son las teorías científicas que sustentan el trabajo en el contexto donde estamos trabajando?

. ¿Cuál es el modelo metodológico idóneo para desarrollar este proceso de aprendizaje?

Y por supuesto, otras preguntas, relacionadas directamente con el objeto de aprendizaje.

La proyección metodológica del proceso se reflejará en un proyecto (de investigación, de aprendizaje, de...), el cual constituye una estrategia que abarca todo el proceso ‘imaginado’ y sustentado.

También parte esencial del enfoque metodológico y su justificación es la contextualización del proceso de aprendizaje. Contextualizar implica caracterizar el contexto. Fuentes Gil (2011) expresa:

“El proceso de contextualización se construye a partir del posicionamiento en una institución, ámbito social o comunitario y práctica específica, que se describe y analiza para:

. Dar cuenta de qué dice el espacio físico sobre los acontecimientos, las prácticas y cómo es su puesta en escena.

. Establecer particulares formas de ser, de relacionarse.

. Caracterizar escenarios que permiten comprender el objeto de conocimiento.

. Argumentar sobre el carácter de las y los actoras/es, tiempos, lugares, acontecimiento que inciden en la realidad a indagar.

. Describir la organización, estructura, textura y contextura del entorno en que se desarrolla la indagación.”

La contextualización es indispensable para poder comprender lo actuado en el proceso de aprendizaje. De allí la necesidad que, quienes presenciemos el compartir de una experiencia, debemos ESCUCHAR activamente para lo-

grar comprender lo actuado. Es necesario diferenciar tipos de contexto: global, local, institucional, temporal, poblacional, curricular, etc. Cada tipo tendrá su ubicación pertinente en el proceso de aprendizaje.

Así habrá tipos que son importantes para comprender el ‘anuncio’ de la sustentación teórica y otros tipos, como p.ej. la ‘institucional’, importantes para comprender y justificar el enfoque metodológico.

Al describir los antecedentes de un nuevo proceso de aprendizaje, no solo se tiene que tomar en cuenta qué se ha aprendido hasta la fecha respecto al tema en estudio, sino también cómo se ha hecho, lo que permitirá fundamentar con mayor precisión el enfoque metodológico del propio proceso de aprendizaje.

Otro componente que contribuye sustancialmente al carácter ‘sistemático’ de la metodología tiene que ver con la problematización del objeto de estudio, es decir la caracterización histórica y actual del problema del cual parte el proceso de investigación (relación con la ‘contradicción esencial’ identificada).

Dependiendo de todo lo anterior, toda/o aprendiz definirá su ‘metodología’ como referente metodológico para un proceso de aprendizaje particular. En esta definición es esencial un alto nivel de coherencia entre los diferentes componentes del proceso: si el objetivo principal plantea ‘describir’, entonces las técnicas e instrumentos a aplicar (tanto para la recolección como para el procesamiento de datos) deben apuntar a dicha descripción.

Se definirán estrategias (modalidades) de aprendizaje (estudio de caso, historia de vida, etnografía, investigación – acción, IAP, sistematización,...), así como también los métodos y técnicas interactivos para la recolección de datos: observación, entrevista, talleres, revisión documental, análisis de contenido, técnica vivencial, técnica con-vivencial, grupo focal, etc. Es indispensable precisar las circunstancias de la observación, de la entrevista, del grupo focal,... de todo lo aplicado en el camino.

La construcción de nuevos aprendizajes implica indagar en forma dialéctica y permanente sobre los procesos en estudio, definiendo fases y momentos clave del proceso de

Preguntas científicas	Tareas / Objetivos Específicos	Métodos / Técnicas	Estructura de informe	Observación

Este instrumento (Visión horizontal), prácticamente coincide con lo que Cifuentes Gil (2011) presenta como “Estructura de organización metodológica de la investigación”, con la diferencia que la Visión Horizontal integra las preguntas científicas, base esencial y punto de partida para todo proceso de aprendizaje con intencionalidad científica.

Al nombrar este inciso ‘metodología sistemática’, pretendo enfocar la importancia, la necesidad de la ‘sistematicidad’ del proceso de aprendizaje, la cual implica lógica expresa, la cual debe hacerse visible y comprensible a través del cumplimiento de la ‘transparencia metodológica’ como principio fundamental de todo proceso de aprendizaje.

La necesidad de la visibilidad de esta sistematicidad implica describir, explicar y justificar en detalle los pasos desarrollados, cada uno con sus características y variantes particulares. De la sistematicidad depende en gran medida el nivel de científicidad que hemos podido alcanzar.

Dentro del ámbito de esta descripción detallada del proceso, igual para contribuir al cumplimiento con la intencionalidad científica es indispensable el enfoque holístico, el cual abordaremos brevemente en el siguiente punto.

3. La visión holística

Aunque me referí en el punto anterior a un ‘enfoque’ holístico, más bien debemos hablar de una ‘visión’ holística, ya que se trata de algo mucho más profundo que un enfoque. Esta visión se relaciona mucho con lo planteado en los puntos anteriores, ya que la visión holística, justamente se basa en una orientación sistémica. Esta orientación implica comprender el caso (el objeto en estudio) como un sistema (de-)limitado, a abordar en su totalidad contextualizada para procurar su comprensión desde su esencia propia, más que por comparación con otros sistemas.

Hurtado de Barrera (2002), en su obra ‘El proyecto de investigación holística’ describe la comprensión holística como un proceso continuo, integrador, organizado, sistemático y evolutivo, en el cual se rescata la creatividad del aprendiz, lo anima y lo motiva a arriesgarse a reconocer sus propias inferencias sobre la realidad, a imaginar sobre lo visto y lo no visto, a proponer soluciones, a inventar y a recoger los resultados de su labor, para nuevamente comenzar en el ciclo incesante del proceso de aprendizaje.

La visión holística implica no solo valorar la totalidad del objeto en estudio, y comprender las inter-relaciones e inter-acciones observadas, sino también integrar mi posición y la posición de otras personas directa e indirectamente involucradas en el proceso.

4. Finalizando sin querer concluir...

Con estas ideas alrededor la ‘objetividad subjetiva’ preten-

do contribuir al debate sobre el papel que jugamos como facilitadoras/es de procesos de aprendizaje y les invito a integrar de los paradigmas ‘tradicionales’ del aprendizaje (conductismo, cognitivism, constructivismo, humanismo, teoría socio-crítica / constructivismo social,...), retomando de cada uno de ellos aquellos aspectos que son válidos el día de hoy en nuestros contextos temporal y geográfico, tal que podamos seguir construyendo el nuevo Paradigma Integrador del Aprendizaje y de su Facilitación (PI-AF), el cual se concretiza en una metodología caracterizada por Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizajes, integrantes de una Actitud Emprendedora de calidad creciente (P-COA_acem_c). Dentro de este nuevo enfoque, la ‘objetividad subjetiva’, comprendida como una objetividad pretendida a partir de la integración necesaria de la subjetividad en el aprendizaje (y por consiguiente en la investigación, siendo la investigación el método por excelencia para aprender).

Para finalizar un extracto del libro ‘Nuevas Alternativas de Aprendizaje y Enseñanza. Aprendizaje Cooperativo.’ de Ferreira Gravié (2007): *“El método científico no se reduce al procedimiento hipotético deductivo. Hay situaciones en que no tiene sentido, o bien no es posible o consecuente ‘montar’ un experimento como lo exige el razonamiento hipotético-deductivo. Los fenómenos y procesos sociales tienen sus peculiaridades y especificidades que condicionan la manera en que deben ser investigados. Es imposible conocer la realidad social a uno u otro nivel. No se puede conocer al ser humano, su forma de ser, pensar, actuar, sentir y relacionarse, reduciendo el método científico a procedimientos empíricos hipotéticos deductivos... Se requieren variadas formas de estudiar la realidad, su totalidad, complejidad e integridad. Es bueno admitir variantes de aplicación del método científico y aplicarlas con rigurosidad y flexibilidad.”*

Y para ampliar el contenido del debate aún más, comparo 3 aspectos relacionados con lo expuesto en este artículo, sin mayores comentarios:

1. Los 6 pilares, y su inter-relación, que nos permiten valorar nuestra calidad en ser facilitadoras/es de procesos de aprendizaje, incluyendo desde los mal llamados ‘tribunales’ o ‘jurados’ de los, igual mal llamados ‘defensas’ de trabajos investigativos:

1. El arte de escuchar (apertura): Escuchar de verdad los planteamientos de las y los participantes, procurar a comprender su intención, no descartar automáticamente lo desconocido para mí, abrirse a la diversidad, a lo diferentes, a lo creativo, encontrar sentido a lo diferente,...

2. La habilidad de interpretar (lectura): Tomar en cuenta el contexto particular en que se desarrolla o desarrolló un proceso de aprendizaje, no condenar imprecisiones, sino motivar para más y mejor en otros futuros trabajos, mos-

trar una actitud comprensiva desde la conciencia de nuestras limitaciones y orientar positiva y constructivamente, construir, nunca destruir,...

3. La intención de comprender: Relacionarme con intención hacia la otra persona, con intención de ubicarme en su lugar, con respeto a la diversidad. Un respeto que también implica disfrute de esta diversidad: 'la diversidad es divertida'.

4. La disposición a compartir (ternura): Aprender a ser parte, no ponerse a distancia, ponerse en los zapatos de participantes, compartir experiencias positivamente, ver lo positivo y aprender de ello, resaltar lo positivo, orientar en positivo, motivar, disponer al intercambio constructivo.

5. La decisión del compromiso (postura): Tu palabra es compromiso, lo que orientas también lo acompañarás si te lo solicitan, tu ayuda es una oferta, tu posición implica no solo palabra sino también acompañamiento constructivo.

6. La visión de integración (contextura): Sola/o no podemos, conciencia de la colectividad, conciencia de la necesidad de la co-operación genuina, del trabajo conjunto, de la sociedad, de la identidad colectiva.

Estos 6 pilares se sostienen entre sí, gracias a un enlace fuerte basado en la CONFIANZA y en la AUTOCRÍTICA: "nadie sabe nada, todas/os sabemos algo" (Paulo Freire).

2. Se trata de una invitación a construir colectivamente un sistema educativo basado en actitudes cooperativas en vez de en competencias. ¿Qué implica esto para el trabajo como facilitadoras/es de procesos de aprendizaje; de tutoras/es de trabajos de curso, de monografías, de tesis; de participantes de un tribunal o de un jurado en las mal llamadas 'defensas',...?

3. A la hora de un ALTO durante el proceso de aprendizaje permanente, tal como lo es una 'defensa' (intercambio, exposición) de un trabajo, de un informe, debemos hacernos al menos estas tres preguntas:

1. ¿Qué es lo novedoso? ¿Qué es lo sorprendente?
2. ¿Cuál es el aporte a la teoría científica?
3. ¿Cuál es el aporte a la práctica?

Si se logra responder, a conciencia, cada una de estas preguntas, entonces también habrá aporte en el proceso de construcción de nuevos aprendizajes, caracterizados por una objetividad subjetiva e integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente.

El debate está abierto... ¡Participemos en él!

Herman Van de Velde, Enero 2016
herman@abacoenred.com

-Castillo Sánchez, M. (1999). *Manual para la formación de investigadores*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

-Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc Libros.

-Echavarría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Estudio.

-Ferreiro Gravié, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. Aprendizaje Cooperativo. México: Editorial Trillas.

-González Rey, F. L. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores S.A.

-Hurtado de Barrera, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

-Rodríguez, Elsy y Bonilla, Penélope. (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE Uniandes.

-Van de Velde, H. (2010). *Los 5 pilares que sustentan una cooperación genuina*. Estelí, Nicaragua: ABACOnRed.

-Van de Velde, H. (2011). *Cooperar: un acto esencialmente educativo*. En: Revista IPLAC, enero-febrero 2011. La Habana, Cuba.

-Van de Velde, H. (2010 (4)). *¿Cómo hacer más fácil el aprender?* Estelí, Nicaragua: FAREM-ABACOnRed.

-Van de Velde, H. (2011). *Referente pedagógico para la cooperación como base fundamental para una Educación Alternativa*. Estelí, Nicaragua: ABACOnRed.

-Villasante Tomás, Montañez Manuel, Martí Joel y otros. (2002). *La investigación social participativa, Tomo 2: Prácticas locales de creatividad social, construyendo ciudadanía 2*. España: Viejo Topo.

3. PUNTO DE ENCUENTRO

3.1 Las teorías y su impacto en el estilo y la práctica docente

3.2 El estudio de caso como medio para enriquecer la formación docente en diversos contextos

3.3 La Enseñanza De La Geometría: Una Experiencia en el nivel Educación Pri-

3.4 La solidaridad: un valor que influye en la mejora

3.5 La elaboración de Proyectos de Vida

Las teorías y su impacto en el estilo y la práctica docente

74

The theories and their theories and their impact of the practice

Guadalupe Anly Núñez Zúñiga¹, Isis Carolina Vargas Martínez²

Resumen

Cada docente tiene su estilo de enseñanza, y crea el ambiente de aprendizaje más conveniente para el beneficio de sus alumnos partiendo de sus necesidades, utilizando las teorías implícitas y psicológicas como técnicas para que los estudiantes alcancen plenamente el conocimiento. Analizando, cómo los diversos estilos de docencia afectan o favorecen a optimizar el desarrollo de los alumnos. Mostrando, como la observación al docente puede exceder amplios campos del conocimiento que nos impulsan a mejorar.

Palabras clave: Estrategias, estilo docente, inclusión, ambiente de aprendizaje, teoría, Observación

Abstract

Each teacher has his/her teaching style to creates the most convenient learning environment for the benefit of his/her students based on their needs, using the implicit and psychological theories as techniques for the students to fully reach the knowledge. Analyzing how the different styles of teaching affect or favor to optimize the development of students. Showing how the observation to the teacher can exceed broad fields of knowledge that impel us to improve.

Keywords: Strategies, teaching style, inclusion, learning environment, theory, observation.

1. Enfoque y planteamiento

Cada docente crea su propio estilo conforme a su formación, conocimientos y experiencias. Todos los estilos son diferentes, teniendo un mismo objetivo en este caso, educar.

Martínez, Geijo (2007) señala que además de reconocer las diferencias para aprender entre los estudiantes resulta conveniente precisar que los docentes imprimen a su enseñanza rasgos cercanos a su manera de aprender, aunque advierte el peligro de utilizar la categoría estilos cuando se

caracteriza la manera de actuar de las personas ya que se tiende a simplificar la realidad, y estas pasan a servir de simples etiquetas. De esta manera y a pesar de la profusión de investigaciones en este campo, el camino hacia su conceptualización no se ha agotado; su definición todavía resulta general ya que en ellas se superponen otros conceptos afines, como método o modelo, así como ambigüedad en las variables intervinientes en su manifestación.

Presentamos el caso de dos maestras con la intención de contrastar sus acciones; la maestra que nombraremos “A”, quien por sus comentarios y en su actividad docente presenta rasgos de la teoría sociocultural de Vygotsky:

“el conocimiento no se construye de manera individual; más bien se construye entre varios. Según Vygotsky los niños están provistos de ciertas “funciones elementales” (percepción, memoria, atención lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores través de la interacción.” (Judith L. Meece, (2000). desarrollo del niño y del adolescente. México: McGraw-Hill.)

Ve por las necesidades de cada uno de los alumnos; incluye, explica y trata de renovar de forma continua su práctica educativa. Por otro lado, el docente, que nombraremos “B” quien por su actividad docente se basa más en la teoría directa, ya que presenta un estilo de disciplina anacrónico, es más tradicional y no promueve la inclusión en el aula.

En la actualidad existen maestros dentro de las aulas que repiten este esquema dicotómico, sin tacto ni vocación para el servicio de la docencia; Pero, ¿A qué se debe esto? ¿Si el objetivo y la formación es la misma?

Es un cuestionamiento que nos hacemos al considerar que, cuando los docentes comienzan a trabajar en el aula ponen en práctica lo aprendido para crear ambientes de aprendizaje, sin embargo, algunos presentan actitudes improcedentes por lo que nos preguntamos ¿Qué es lo que pasa después de terminar la formación docente, para que los maestros se exasperen de hacer algo que practicarán por muchos años de su vida?

Al abordar el tema de los ambientes de aprendizaje que surgen en el aula de acuerdo con el estilo del docente, La Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar (SEP, 2011), nos dice que “Un ambiente de aprendizaje es el espa-

1. Guadalupe Anly Núñez Zúñiga. Centro Regional Educación Normal Ciudad Guzmán. nini012897@gmail.com

2. Isis Carolina Vargas Martínez. Centro Regional Educación Normal Ciudad Guzmán. isisvar27@gmail.com

cio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales”

De igual forma, estos siempre están permeados por las teorías de aprendizaje; “Las teorías ofrecen marcos de referencia para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación” (Suppes, 1974).

De forma natural se interrelacionan las teorías con los ambientes de aprendizaje, cada docente crea y utiliza su propio ambiente de aprendizaje acorde con las teorías que éste adopta, así como las técnicas y estrategias para la inclusión en el aula; en el contexto educativo actual este es uno de los temas más relevantes, el qué y cómo se construyen éstos ambientes para alcanzar el mayor impacto y logro de aprendizajes esperados en los estudiantes.

Por esto el sistema educativo actual hace hincapié en que la formación del docente cuente con un alto nivel para formar a los maestros con parámetros de calidad, de profesionalización, para que conciban y den vida a la tarea educativa con una visión de futuro.

Metodología y contextualización

El presente trabajo deriva de una investigación, por ello es de suma importancia iniciar por la descripción breve del contexto para dar cuenta de un conjunto de factores externos como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, el radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares, etc. (Cusel, Pechin y Alzamora, 2006).

El desarrollo de nuestra investigación se llevó a cabo en Ciudad Guzmán municipio de Zapotlán el Grande, ubicado en el sur de Jalisco. Cuenta con una cantidad aproximada de 122,750 habitantes, es un municipio de economía estable donde sus principales fuentes de ingresos son el comercio y la agricultura. La mayoría de las colonias tienen todos los servicios, donde se ubican escuelas que brindan educación a nivel básico, medio y superior; así como formación universitaria y especializaciones en maestrías y doctorados

Para la práctica de observación se asistió a una escuela de educación básica de nivel preescolar. La calle donde se ubica el preescolar es transitada la mayor parte del día, ya que es una de las avenidas principales de la ciudad. La mayor parte de las familias de los niños que asisten a este preescolar pertenecen a una situación económica media y media alta. En cuanto al contexto interno del preescolar cuenta

con ocho aulas en servicio, una biblioteca, aula de música, dirección, supervisión, cocina, bodega, cuatro baños y áreas recreativas.

El jardín de niños es propiedad del Gobierno del Estado, su diseño es exprofeso para uso escolar y todo el personal mantiene el edificio en buenas condiciones, cuenta con ocho docentes, un director, personal de intendencia y apoyo del programa USAER. Cabe mencionar que es uno de los preescolares más reconocidos en esta ciudad por su alto nivel educativo.

1. Problema o necesidad

Se observa que algunos docentes dejan de lado la formación de ambientes propicios para que se dé un aprendizaje significativo, no adecuan los contenidos de aprendizaje a las necesidades de cada uno de sus alumnos y no incluyen en sus actividades contenidos de inclusión o integración educativa para que los estudiantes comprendan que existe una gran diversidad contextual, cognitiva, cultural, social, entre otras.

Objetivos

Identificar, desde mi postura de futuro docente, cómo las teorías están presentes en el estilo de enseñanza del docente y cómo se traducen en su práctica educativa.

Para lograr este propósito la metodología en la que se basa esta investigación es la observación ya que nos permitió reconocer la diversidad en los estilos de la práctica docente; desde la perspectiva de que la práctica docente es: “una praxis social. objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso; maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. Donde el maestro tiene la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999)

Con este propósito se observó a dos docentes egresadas de Escuelas de Educación Normal, con diferentes maneras de enseñanza y resultados distintos.

3. Desarrollo

Resulta interesante analizar y reflexionar sobre la formación del docente, en este sentido se considera al profesional como un practicante que mediante largos estudios ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993).

El principal planteamiento de la mayoría de los progra-

mas y dispositivos de formación inicial y continua, enfatizan la necesidad de que los maestros de hoy y de mañana se limiten a adquirir los aspectos básicos del oficio, “los rasgos de la profesión”, o dicho de otro modo, a reforzar sus habilidades prácticas en el ámbito de la educación. Se forma a los maestros para que adquieran y desarrollen habilidades profesionales. Sin embargo, Ser un profesional, según el sentido anglosajón del término, significa mucho más que eso. (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud. 2005)

Así pues, la profesionalización se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación. El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación; es “el hombre de la situación”, capaz de “reflexionar en acción” y de adaptarse; calificado para dominar una nueva situación. Admiramos al profesional por su capacidad de adaptación, su eficacia, su competencia, su capacidad de respuesta y de reajuste frente a la demanda, al contexto, y frente a problemas complejos y variados, y también por su “capacidad de rendir cuentas de sus conocimientos, sus procedimientos, sus actos” (Charlot y Bautier, 1991) y de justificarlos. (Citado por ALTET, Marguerite 2005)

Así mismo, el proceso de formación influye en el docente para la creación de su estilo de docencia. Beltrán y otros (1987 citado por Martínez, G. 2007) indica que el estilo de enseñanza se conforma por ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, igual para todos los alumnos y externamente visible a cualquier observador. Mientras que Sánchez y otros (1983 citado por Martínez, G. 2007) plantea que el estilo de enseñanza es el modo o forma de hacer que adopta las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza. En este caso, se destaca la influencia del contexto educativo o institucional, de los colectivos docentes y que cada profesor imprime un toque personal a su estilo de enseñanza; y destaca que estos modos solo se configuran como estilos de enseñanza cuando tienen continuidad y coherencia.

No olvidemos que uno de los factores que influyen es tener vocación o el deseo de ser docente desde el momento que se decide ingresar a estudiar, en ocasiones desde mucho tiempo antes de ingresar a una escuela formadora de docentes al vivir los planes y programas de formación o al atribuirse toda la metodología personal de los docentes por los que fuimos formados.

El estilo de docencia también tiene que ver con los ejemplos que nos presentan nuestros maestros formadores, cada uno de nosotros va adoptando características de ellos

según nos convenga en un futuro, pero ¿cómo saber qué es bueno o qué no? Aquí es donde entra nuestra conciencia crítica.

Como estudiante, y futuro docente investigador, se tiene claro en el cómo: a) operan los procesos de interacción dentro del aula de clase, en cuanto a los roles y posiciones que cada uno ocupa dentro de ésta y en la escuela; b) son las relaciones de autoridad, de poder y subordinación; identifico y clasifico a docentes conforme sus estilos de trabajo, sabe de las relaciones de la institución con la comunidad; c) las cuestiones socioeconómicas y culturales influyen en su relación con la escuela, con su permanencia o exclusión; tiene una idea sobre el cómo de la evaluación en el aula, así como de los mecanismos que el docente utiliza de mediación para el aprendizaje, entre otras cosas.

Con base en lo anterior, se nos asignó la tarea de observar las habilidades que tienen los docentes tutores que nos corresponden en las escuelas de prácticas; Con respecto a la formación académica de éstos docente, esta se da desde una perspectiva humanista, donde lo esencial de su trabajo siempre será el formar, el bienestar y trascendencia de sus alumnos. Para lograrlo, debe iniciar con la detección y conocimiento de las necesidades de sus estudiantes para construir el andamiaje y las herramientas que requieran para su desarrollo, sustentando las actividades en el Plan de Estudios que se debe de seguir (solo como guía), además de los principios pedagógicos que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Estos insumos son la base de la práctica docente, los cuales debemos hacer propios y tenerlos presentes en cada momento de nuestra práctica para cumplir con los principios pedagógicos del presente Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, donde se especifica que se requiere de los docentes una intervención centrada en:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

De acuerdo con Perrenoud, 2004, estas acciones se pueden llevar a cabo por medio del desarrollo de diez competencias para enseñar, que le posibilitan al docente organizar y animar situaciones de aprendizaje, contribuyendo a redefinir la profesionalidad del docente:

- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua.

Por consiguiente, un ambiente de aprendizaje sano debe ser un espacio en el que los estudiantes interactúen bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias para generar experiencias de aprendizaje significativo.

Dichas experiencias serán el resultado de actividades y dinámicas, acompañadas y orientadas por el docente, todo dependiendo del desarrollo de capacidades en cada uno de los alumnos; específicamente en el marco del desarrollo de competencias, donde el ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones que se le presenten a un individuo y de las diversas acciones que este pueda realizar en la sociedad.

Este ambiente debe, por una parte, fomentar el aprendizaje autónomo. El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2005).

El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000). Por otra parte, generar espacios de interacción entre los alumnos en los cuales el aprendizaje se construya conjuntamente de manera que se enriquezca la producción de saberes con el trabajo colaborativo y se reconozca la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.

A partir de las anteriores reflexiones y cuestionamientos, es como realizamos este trabajo para identificar cómo, en

un mismo edificio escolar de educación preescolar, se desarrollan dos estilos de docencia e implementan ambientes de aprendizajes, con diferentes resultados. Con este propósito se construyeron indicadores que orientaron la elaboración de la guía de observación y entrevistas, además de cuidar un factor importante, la comunicación permanente con los padres de familia.

Para llevar a cabo esta actividad la herramienta básica fue la observación; Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989: 79-80) menciona que: “La observación es una de las actividades comunes de la vida diaria...Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información”, se utiliza de acuerdo con ciertos parámetros, para cuidar su objetividad:

- Orientándola y enfocándola a un objeto concreto de la investigación, formulado de antemano.
- Planificando sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales.
- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad de fiabilidad y de precisión.

Además de que en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, López Noruego y León Solís (2005) mencionan tres ventajas de la observación:

“En primer lugar y como una de sus características principales, este método cuenta con la naturalidad, en lo relacionado con el carácter de los datos que se reciban, datos que se obtienen tal cual ocurren, es decir, no se filtran o se transforman en todo o en parte, sino que son los distintos elementos de la realidad los que constituyen los datos de la observación.

Por otro lado, este método de investigación permite obtener información sobre situaciones o conductos que pueden pasar desapercibidas por los sujetos que están implicados en ellos, tanto que incluso pueden ignorar la relevancia de dichas situaciones, trascendencia que realmente sólo adquieren en función de los objetivos del investigador.

Finalmente, otra de las ventajas del método observacional es que permite recabar información sobre sujetos que no pueden aportarlo voluntariamente o través de otros métodos (niños pequeños, deficientes psíquicos, personas de diferente idioma, etc., que no pueden responder un cuestionario, someterse a una entrevista o participar en un grupo de discusión).”

Durante un semestre, analizamos y observamos a dos docentes muy diferentes una de la otra, tanto en su metodología, como en la didáctica, vocación, etc. Encontramos distintas prácticas educativas y resultados en el aprendizaje de sus alumnos debido a su desempeño.

Por una parte, la docente que nombramos “A” tiene 20 años de servicio, una didáctica impecable e incluyente, que dedica tiempo y atención a cada uno de sus alumnos, se preocupa por sus necesidades y realiza ajustes razonables en sus planeaciones. La mayor parte del tiempo emplea la metodología de trabajo por proyecto y talleres, estas le son más significativas a los alumnos, porque les causan emoción, brinda un ambiente de aprendizaje favorable, acciones que se identifican con la teoría sociocultural de Vygotsky.

Mantiene una excelente comunicación con los padres de familia incluyéndose en todas las actividades a realizar, en horarios flexibles para ellos, por ejemplo 15 minutos antes del horario normal de salida. A este respecto, Vygotsky plantea que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño.

El docente fomenta el andamiaje entre los alumnos, fortalece la práctica del lenguaje, promueve que los niños construyan y compartan ideas, desarrollen su creatividad y sean inclusivos con sus compañeros en especial con los que tienen una capacidad diferente, como el caso de un alumno que presenta capacidades diferentes. A pesar de esto todos sus compañeros lo respetan, explican y propician que los compañeros de otros salones lo traten de la misma manera.

Tiene comunicación permanente con los padres de familia, expone de forma clara y precisa la problemática que se vive con sus hijos; en el aula promueve didácticas que tienen relación con el contexto en el cual se desarrollan los alumnos.

Existe una clara relación alumno- maestro, alumno- alumno. El docente se preocupa por conocer las necesidades y hace las adecuaciones pertinentes, no los presiona si su ritmo de trabajo es diferente del de sus compañeros, en cambio les brinda apoyo. Vygotsky aseveró que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Afirmaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de la convivencia e intercambio con las instituciones culturales y de las actividades sociales, “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje”. (Lev Vygotsky 1962)

El docente fortalece la convivencia y el uso de lenguaje, promoviendo que los alumnos compartan ideas frente a la clase, socialicen no solo en su grupo sino externo, si el alumno quiere compartir algo personal, la docente brinda el espacio para esto, no niega que participen verbalmente, además no minimiza el aprendizaje de los niños, proponiendo cosas más allá de lo que consideramos que no pueden o van a aprender los niños por ser pequeños y los lleva a un aprendizaje con altas expectativas de logro.

En cambio, la docente “B”, con 25 años de servicio, no utiliza una metodología acorde con las necesidades de sus

alumnos; cabe mencionar que, según Kaplan, es entender la metodología como conjunto de técnicas o procedimientos específicos que se emplean en una ciencia; que entenderla como descripción, explicación y justificación de los métodos en general. (Kaplan, 1964)

Así mismo una didáctica que no se ajusta a las características del grupo, cabe agregar que el estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más ajustada a la naturaleza y posibilidades del educando y de la sociedad, Felman considera la didáctica como una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico, y que considera una gran cantidad de variables que intervienen en la enseñanza (además del aprendizaje), lo que daría lugar a pensar en otro tipo de vínculos con modelos teóricos. La didáctica no se preocupa por mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa. (Felman, 1999). La didáctica tiene como objetivo la búsqueda de método para enseñar a todos de forma sistemática.

Mientras que el objetivo principal de la docente “B” es abarcar los contenidos sin observar los intereses, ni el proceso cognitivo que tiene cada uno de los integrantes de su grupo, o bien detectar el contexto ya sea negativo o positivo en el cual se desarrollan (Si viven en un ambiente desfavorable en su hogar, en general el contexto en el que están inmersos).

La docente no controla su timbre de voz con los alumnos logrando en ocasiones captar su interés o simplemente como algo cotidiano dejándolo pasar desapercibido o simplemente dar un brinco del susto por el tono y la intensidad. No trata de integrar y dar a conocer la inclusión con los alumnos ya que no promueve el desarrollo de capacidades y la apropiación de contenidos necesarios para la participación e integración en el medio sociocultural, tanto los niños como las niñas están separadas y no entablan un diálogo entre ellos, solo a la hora del recreo pero en raras ocasiones, la docente no hace absolutamente nada para que se dé un ambiente de compañerismo y de apoyo en el salón de clases, no fomenta la participación con los que menos lo hacen, sino que solo participan los que sí saben para que sea más rápido y evitar que los demás digan algo equivocado y no tener que corregirlos, no provoca la solidaridad y cooperación entre sus alumnos, no lleva a cabo ajustes razonables para mejorar la calidad de la enseñanza.

El aprendizaje entre pares se ve afectada por falta de interacción, ya que de acuerdo con las propuestas de Vygotsky (Rusia, 1896-1934) la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea fortalece el proceso colaborativo y por ende el desarrollo cognoscitivo; sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, a través del cual se van adquiriendo nuevas y

mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida, así aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Debido a que la docente “B” no adecua las planeaciones a las necesidades de sus alumnos, no logra despertar interés en las actividades y la didáctica que utiliza es monótona para ellos.

La metodología que utiliza está basada en la teoría directa, “Esta teoría se centra de forma excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad de un aprendiz.” (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo y otros, 1999; Scheuer y otros, 2001 a) La simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. (Wellman, 1990; Carpendajle y Chandler, 1996).

En esta teoría los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, de tal modo que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores, asegura aprendizajes que siempre serán iguales, independientemente de quien aprenda y de cómo aprenda. El aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura. (Pozo et al., 2006) para la docente “B” solo existen condiciones establecidas para aprender algo y tener un éxito asegurado con los conocimientos memorísticamente aprendidos pensando que eso es el aprendizaje, excluyendo el proceso que lleva cada uno de los alumnos.

Esto hace que el ambiente de aprendizaje que se vive en el aula sea desfavorable ya que los alumnos necesitan crear sus propios aprendizajes por medio del diálogo, expresando sus ideas y compartiéndolas con sus iguales, como consecuencia de este ambiente los niños no logran llegar a un aprendizaje significativo, ya que cada una de las actividades que la maestra hace al parecer no significa nada para ellos, incluyendo tanto a niños como niñas.

La inclusión no se hace presente en el aula, en ocasiones es inexistente una relación docente - alumno y alumno - alumno. En el aula la separación entre niños y niñas está muy marcada, no existe diálogo, no propicia el trabajo en equipo, el aprendizaje es individual sin compartir opiniones y experiencias, los alumnos solo saben seguir instrucciones.

En el salón de clases no existen reglas solo las que la maestra pone sin avisar a los alumnos cuando todo se le sale de control.

A partir de estas observaciones consideramos que para que exista la inclusión e integración, en primer lu-

gar, la docente debe motivar al alumno, tener interés por él y por su aprendizaje.

La educación inclusiva en el aula se logra mediante determinadas estrategias y prácticas diferentes de las tradicionales, al crear un ambiente de cambio donde el alumno pueda desarrollarse plenamente, construyendo un entorno justo, solidario y acogedor con la colaboración no solo de los alumnos sino también de los padres de familia que es fundamental. Ellos se deben ver estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, garantizar un ambiente psicológico, cognitivo y físico agradable para el trabajo, organización del espacio y de los tiempos, situaciones que evidencian un ambiente de estudio apropiado para el aprendizaje.

4. Resultados

Los resultados de la maestra “A”, cuyas acciones se enmarcan en la teoría de Vygotsky son favorables, además de estar en permanente comunicación con el contexto de los alumnos y practicar la inclusión sus alumnos egresan con un nivel cognitivo alto, prestan atención a las indicaciones del docente o alguna autoridad, responden adecuadamente a todos los aspectos desde conductual hasta académico. Cada alumno pone empeño y trabajan colaborativamente, además desarrollan su conocimiento individual, les agrada asistir a la escuela y a los padres convivir con el docente, tienen un amplio conocimiento de los valores y los saben poner en práctica en su vida cotidiana. Los alumnos saben lo que deben hacer y lo realizan sin esperar un premio o motivación, además de estar conscientes del conocimiento que adquieren gracias a las técnicas del docente.

Sin embargo, los resultados de la docente “B”, ubicada en la teoría directa, muestran lo contrario, influyendo negativamente en los alumnos, sin preocupación de un aprendizaje situado, perpetuamente utilizando la misma técnica y empleo de clase, sin llevar a cabo los ajustes razonables necesarios, ya que algunos de los alumnos hacen la actividad de manera rápida y correcta, mientras que otros no saben cómo se realiza. El docente limita el conocimiento de los alumnos, los que van más avanzados en sus aprendizajes, se fastidian y comienzan a jugar dentro del aula haciendo caso omiso a las indicaciones, no prestan la atención necesaria puesto que no es algo nuevo para ellos, no brinda aprendizajes significativos, limitando el desarrollo de imaginación y creatividad, anulando el entusiasmo por aprender cosas nuevas o asistir a la escuela, no se interesa por el ámbito emocional de los alumnos, ni intenta adentrarse al primer contexto del alumno (familiar); Los padres de familia se encuentran inconformes puesto que el grupo tiene un nivel académico menor a otros.

5. Conclusiones

Esta observación nos ayudó como futuras docentes en formación para identificar y ver los errores que se pueden realizar en el aula; esto nos permitió revalorar nuestra práctica, reflexionar y analizar el ambiente en los que se genera el aprendizaje y cómo estos pueden influir en el desarrollo intelectual de los alumnos.

El objetivo fue planteado con la finalidad de identificar cómo el trabajo docente se interrelaciona con las teorías y se traduce a través de las mismas, por consiguiente, se descubren tanto los aciertos como los errores en la práctica educativa, se identifican de forma más clara las estrategias y enfoques pedagógicos que se utilizan para enseñar, así como el impacto del estilo docente en la educación de los niños.

Las docentes tenían su ritmo de trabajo y no estaban acostumbradas a ser observadas menos sabiendo que su trabajo podría ser analizado por estudiantes normalistas en formación y de alguna forma ser evaluado.

Esto nos generó un reto, analizar nuestra formación y vernos a futuro, cómo queremos que sea nuestra práctica docente; Así como en los errores que podemos cometer, aunque por el momento pensemos que estamos haciendo lo correcto, nadie nos asegura que en unos años de servicio no podamos equivocarnos.

Es importante cuestionarnos si en verdad las teorías que nos proporcionan en nuestra formación las estamos traduciendo en acciones y cumplen al pie de la letra con los preceptos que las sustentan, observar o hacer una evaluación de las necesidades que presentan los alumnos y de esta manera elegir las teorías adecuadas así como técnicas acordes para hacer presente la inclusión donde se propicie la interacción sin importar la condición física, cultural, social, problemas de aprendizaje o discapacidad, en el cual tengan las mismas oportunidades y el derecho de participar en todas las actividades educativas, que exista una enseñanza adaptada a la diversidad de habilidades proporcionando los apoyos y el andamiaje necesario para lograr un aprendizaje significativo.

El trabajo de observación y recuperación de la práctica de los docentes es el principio de una larga tarea para el análisis de la práctica educativa propia y de otros docentes, se precisa el seguir observando y analizando lo que sucede en las aulas, así como la autoevaluación permanente para tener una práctica docente efectiva y lograr a una educación de calidad, integrando tanto las necesidades de los alumnos, la escuela y la comunidad, así como los programas y currículos que se deben tomar en cuenta, donde el punto central sea el alumno y sembrar en ellos el deseo de aprender.

Referencias

- Bazdresch Parada, M; (2000). Reseña de “*Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*” de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 4(1) 100-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34201416>
- Crispín, M., [et al.]. (2011). *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia*. México, DF: Universidad de Iberoamericana.
- COE (2005) *Inclusión – Teaching Strategies*.
- Feldman, D. (Krichesky, G.). (1999). *Ayudar a enseñar*. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Fierro, C. Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Laura E. (1999) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice hall iberia.
- López, F. y León, L. (2005) *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario*. Medellín, Colombia: Todo gráficas Ltda.
- Mecce, J. (2000), *Desarrollo del niño y del adolescente*. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-desarrollo-nino-adolescente-mecce.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Pozo, J. Scheuer, N. Mateos, M & Echeverría, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. España: Graó.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación
- Aguilera, E. (2012) *Revista estilos de aprendizaje n°10 Vol 10*. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo07.pdf
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redic.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Secretaría de educación pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Ciudad de México: SEP.
- Valles, M. (1999). Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación- acción-participativa. En Miguel, S. Valles (1999.), *Técnicas cualitativas de investigación social*. (p. 142- 174). Madrid: Síntesis.
- <http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Examen%20de%20Conocimientos%20y%20Competencias%20Docentes%20para%20los%20aprendizajes%20de%20los%20alumnos/La%20competencia%20del%20maestro%20profesional%20o%20la%20importancia%20de%20saber%20analizar%20las%20practicas>.

El estudio de caso como medio para enriquecer la formación docente en diversos contextos

The case study as a means to enrich teacher education

Brenda Guadalupe Aceves Enríquez, Arturo Nayar Ibarra Ocegueda¹

Resumen

El presente documento tiene como propósito identificar una situación en específico obtenida a través del análisis de la práctica educativa de la escuela primaria Justo Sierra ubicada en la comunidad de la Granjena en el Municipio de Arandas Jalisco. Partiendo de esto se realizó un estudio de caso que permitió identificar y conocer experiencias para enriquecer la formación docente en otros contextos.

Palabras clave: Contexto – Organización – Gestión – Comunidad – Dimensiónn.

Abstract

The present document has as purpose identify an specific situation obtained through the analysis of the educational practice of the primary school Justo Sierra located in the community of the Granjena in the township of Arandas Jalisco. Starting of this, we made a case study that allowed to identify and know experiences for enrich our teaching formation in others contexts.

Keywords: The case study as a means to enrich teacher education in diverse contexts.

Introducción

En el segundo semestre de la carrera en Licenciatura en Educación Primaria se realizaron las Jornadas de Observación y Análisis de la Práctica Educativa [JOAPE] en escuelas rurales, teniendo como finalidad comparar y contrastar cómo se lleva a cabo la tarea educativa en las escuelas semiurbanas o urbanas, observadas en el primer semestre, y las rurales que se analizan en el periodo escolar en curso. Dando puerta a que como futuros docentes conozcamos las situaciones y los elementos entre los dos medios, llegando a hacer una valoración de las necesidades que tienen cada una en especial, pero sobre todo cuales son las diferencias que las definen.

2. Brenda Guadalupe Aceves Enríquez, Arturo Nayar Ibarra Ocegueda. Escuela Normal para Educadoras de Arandas. arturo.ibarra@estudiantes.enea.edu.mx

Esa manera de realizar y organizar las JOAPE es de suma importancia para nuestra formación como docentes debido a que nos permitió no solo comparar situaciones de un medio a otro, si no también idealizar como nos visualizamos en la práctica docente cuando egresemos de la normal, analizando cómo se manejarían aspectos específicos y así verificar en cuál de estos ambientes nos desenvolveríamos mejor. Esto a través del conocimiento de aspectos que se involucran en las prácticas educativas, tanto en las vividas el semestre pasado como las de este.

A través del proceso de análisis de la práctica escolar, nos fue posible crear una actitud crítica ante situaciones específicas, evitando la etiquetación y los prejuicios para verlas desde un punto de vista neutral permitiendo hacer un análisis de la práctica puro y real. Acciones bastante importantes para nosotros como docentes en formación, ya que uno de los factores principales que debemos desarrollar los maestros es la capacidad crítica para resolver e identificar situaciones, acción llevada a cabo a lo largo de este documento.

Contexto general

Uno de los factores de mayor importancia que se debe tener en cuenta al momento de analizar la práctica educativa realizada en una escuela es el contexto. Bianciardi (2009) define este término como “lo que está alrededor, como lo es el ambiente, la situación dentro de la cual ocurre, se genera, y puede ser comprendido aquello sobre lo cual estamos focalizando nuestra atención.”. Desde este punto de vista y enfocándolo al ámbito educativo, se puede tomar al contexto educativo como todos aquellos elementos que se encuentran inmiscuidos en la escuela, tales como la comunidad donde se encuentra, los sujetos que interactúan, formas de vida e inclusive las relaciones que se forman entre las diferentes autoridades que se implican en ésta. A continuación, se muestra, explica y detalla un panorama general del contexto donde se realizaron las JOAPE, que dará puerta a iniciar con la identificación de un caso específico observado en esta.

Contexto sociocultural

La entrada a la Comunidad de La Granjena se encuentra a pie de carretera, a 20 minutos en carro desde la localidad de Arandas viajando por la carretera Arandas-Tepatitlán. En la entrada de la comunidad se encuentra una pequeña capilla dedicada al Sagrado Corazón de Jesús donde cada domingo se oficia la misa a los creyentes del lugar. A un lado de ella, está el camino principal del poblado acompañado del canal dotado de agua desde la Presa del Tule, los cuales viajan a lo largo de todo el poblado.

Las personas son amables y solidarias, aunque no conozcan al visitante saludan con un afable buenos días o buenas tardes. En las JOAPE se logró identificar que pocos padres llevan a sus hijos hasta la puerta de la escuela, los mandan caminando solos o con sus mismos compañeros, en cambio en la comunidad de La Granjena es lo contrario, ellos se interesan por dejar a sus hijos en la entrada de la institución, aunque se encuentre lejos del lugar donde viven.

Entre las actividades recreativas que logramos identificar está el béisbol. Cada jueves y domingo las familias se reúnen en el campo para convivir con sus vecinos y familiares, llevan comida, realizan juegos y ven el partido. Considero esta como una práctica importante en la comunidad debido a que fomenta la convivencia, el respeto y el esparcimiento entre los mismos habitantes, dando así un sentido de pertenencia por sus costumbres.

Por medio de instrumentos de observación, mediante preguntas a alumnos, padres y docentes, logramos identificar algunos de los trabajos a los que se dedican los habitantes a la comunidad. Existen dos que se presentan con mayor frecuencia: el trabajo en granjas y en fábricas. Factor se da por la abundancia de campos laborales, por ejemplo, relativamente cerca de la comunidad se encuentran fábricas como Famesa, Los Coyotes, Anguiplastic e inclusive algunas tequileras, lo que da la oportunidad y facilidad a los pobladores de laborar en este tipo de trabajos.

Contexto institucional

La escuela primaria Justo Sierra, con clave 14DPR33165, ubicada en la comunidad de La Granjena, Municipio de Arandas, desempeña sus actividades en el turno vespertino con un horario de las 14:00 a las 18:00 horas. Dicha escuela cuenta con aproximadamente 74 alumnos de los cuales 45 son hombres y 29 mujeres, 6 docentes frente a grupo y un profesor de educación física que asiste a la institución los días miércoles y jueves de cada semana. Esta no cuenta con clave para director por lo tanto tiene un Director comisionado dentro de los seis maestros que laboran frente a grupo. La escuela cuenta con 6 aulas habilitadas, una bodega, dos baños pequeños y un cuarto

que sirve a manera de oficina, donde los docentes sacan copias y guardan el archivo escolar. Algunos de estos no se encuentran en buen estado, por ejemplo, al preguntar a una madre de familia sobre alguna mejora que haría en la escuela ella respondió:

(Entrevista a madre de familia, 07 de marzo de 2016)

En los baños, en el aseo más que nada porque hay una persona que nada más hace el aseo de dos salones, entonces los demás niños tienen que hacerlo en los otros salones, cosa que no pasa en Arandas, y es muy diferente edad?. O sea, ese tiempo deberían dedicarlo más a darles clases a los niños.

Con esto la madre de familia dio a entender que, a pesar de contar con los servicios, estos se encuentran en mal estado y no se les da la limpieza adecuada. De la misma forma se pudieron encontrar otros elementos en cuanto al mobiliario escolar, en una entrevista realizada a Arahon González director de la institución, se le preguntó su opinión sobre el mobiliario, si este es suficiente y el estado en el que se encuentra a lo que respondió

(Entrevista a Arahon González, director de la escuela, 28 de abril de 2016)

En estos momentos está en buen estado, pero no durara mucho en deteriorarse, ya que es de plástico y va a durar muy poco en comparación a los que son de madera. Por el momento si es suficiente pero no lo veo favorable.

Contexto áulico

El trabajo que realizan los docentes dentro del aula se ve reflejado en sus alumnos. En el CTE logramos identificar la ruta de mejora que llevan en conjunto los docentes y cómo es que cada quien la aplica en su grupo, dicha ruta consiste en aumentar la comprensión y cultura lectora de los niños. Identificamos que se tiene un buen resultado ante dicha propuesta pues los alumnos, de primero hasta sexto, muestran una gran habilidad para leer y comprender lo que están leyendo. Algunas estrategias encontradas dentro de las aulas fueron, por ejemplo, la maestra de primer grado leía y hacía preguntas al finalizar el día o la profesora de cuarto año pide que los niños escriban diferentes aspectos de los textos como qué es lo que más les gusta o cual parte del escrito considera que es la más importante.

Los recursos con los que cuentan dentro del aula son el pizarrón blanco ordinario y marcadores, así como diferentes carteles informativos y libros de la biblioteca mejor conocidos como Libros del Rincón. El mobiliario está en buen estado debido a que fueron donados como parte de un programa de mejoramiento de muebles, donde el Gobierno del Estado de Jalisco, en conjunto con la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco [SEJ], retiró las sillas, mesas y escritorios viejos o en mal estado que había en la

escuela primaria para cambiarlos por nuevos y más duraderos por el tipo de material del que están hechos.

El equipamiento tecnológico que tienen es escaso y se encuentra obsoleto, los equipos pertenecen al programa de Enciclomedia por lo que son de buena calidad, pero han pasado a ser inutilizables por el poco mantenimiento que se tuvo. A pesar de la falta de equipo con el que trabajar, la institución cuenta con una señal buena y estable de conexión a internet proporcionada por el programa eJalisco, dando así oportunidad al docente de trabajar con diferentes recursos si hace uso de su computadora personal en el aula.

Identificación del caso

Para poder iniciar con la identificación de la situación o caso, primero se considera necesario definir uno de los conceptos que más utilizamos al realizar este análisis: la práctica educativa. Mora (2003) la define como una acción orientada, con sentido donde el sujeto, refiriéndose al docente, tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Es educativa porque su intención incorpora precisamente en incidir en la transformación de otro, propicia que los sujetos se formen. Existen diferentes aspectos que influyen dentro de ésta, uno de los cuales es el contexto general, donde como docentes no solo nos debemos ver como productores de conocimientos teóricos, si no que nos enfoquemos en los prácticos, cognoscitivos y de valores para que la práctica llegue a ser eficaz y eficiente para con los alumnos. Es por eso que se debe trabajar en conjunto con todos los sujetos que se encuentran dentro de este contexto, como lo son padres, autoridades educativas, autoridades de la comunidad, entre otros.

Un punto eje de toda comunidad escolar son las relaciones que se efectúan entre todos los sujetos las cuales afectan directamente a la forma en que se desenvuelve una institución en situaciones como la calidad educativa, los recursos con los que cuenta, los eventos que realizan, entre otros. Por esta razón consideramos que las relaciones son de suma importancia para lograr los objetivos y metas que se plantean, la relación fuerte entre dichos sujetos no solo debe ser tomada desde un punto donde se lleven bien y coexistan sanamente, debe ser entendida también como aquella donde gracias a esos factores se da un trabajo colaborativo y en conjunto por parte de todos los sujetos. A continuación, se muestra un análisis de las relaciones identificadas en la Escuela Primaria Justo Sierra a través de observaciones, charlas ocasionales o algunas entrevistas.

Las relaciones que se dan entre los alumnos, fuera y dentro del aula, son fuertes y de sana convivencia. Esto se da mayormente en la hora del receso que es cuando conviven todos, mientras algunos practican fútbol, otros están

en los columpios o juegan a la cuerda. Logré observar que no se dan distinciones por grupos, mientras tengan la disposición de divertirse todos son invitados a realizar estas actividades.

A partir de las terceras JOAPE, al ingresar a los grupos que no se había tenido oportunidad de observar, segundo, tercero y quinto, se pudo identificar en todas las aulas una relación buena y de sana convivencia entre los alumnos. Si bien se producen burlas o bromas, estas no van más allá del momento debido a la relación tan estable que estos tienen. Esto permite que exista un buen ambiente áulico, creando situaciones donde todos colaboran trabajando entre sí sin algún inconveniente. Entre los valores que más se practican se encuentran el respeto, solidaridad, trabajo en equipo y la sinceridad, los cuales han sido formados en su familia y siguen siendo cosechados en su labor escolar. Al preguntar al profesor de tercer grado sobre como considera que es la relación entre sus estudiantes, pudimos reafirmar lo que ya habíamos identificado sobre estas:

(Entrevista a profesor de tercer grado, 22 de junio de 2016)

Es buena, claro que muchas veces los niños tienden a decirse ofensas e inclusive a pelearse, pero son situaciones que no permiten que pasen a mayores. Creo que el principal punto que debemos cuidar los docentes es cuidar la relación porque son un grupo y deben trabajar como tal, colaborando entre sí en todo momento.

Al igual que las relaciones entre los alumnos, las de los docentes se dan de igual forma. Si bien se llegan a dar desacuerdos o mal entendidos, son situaciones que se resuelven de la mejor manera posible: hablando entre sí. Pudimos vivir una situación de este tipo en el Consejo Técnico Escolar [CTE] del día 29 de abril, un docente manifestó sentirse mal y excluido debido a la falta de información sobre una de las actividades ocurridas durante el mes, algo que ver con las juntas de padres de familia. El Director comisionó a una maestra para darle la información sobre ese evento, pero ella olvido comunicárselo. El docente con la situación mencionó que desde su punto de vista no había problema en realizar estas acciones siempre y cuando se le mantuviera informado, además, dijo algo que me pareció muy puntual: los docentes del centro de trabajo pueden no ser amigos, pero son compañeros y deben cuidar su relación en la escuela para que los niños no los vean como enemigos entre sí.

Continuando con el análisis de las relaciones escolares, se encuentra la de los padres de familia con los docentes. Identificamos que la forma en que se tratan es buena porque existe respeto tanto a las labores del docente como a las del padre, además ambos se interesan por la educación de sus hijos, pero hay una situación problemática que detectamos y que nos llamó la atención: los padres y los

maestros no trabajan como colectivo, lo que ocasiona una gestión y organización escolar deficiente que no permite que se cubran las necesidades de la institución.

Uno de los sucesos que más nos causó interés se suscitó en la segunda jornada, en específico el día 28 de abril. Este día se realizó el festival del Día del Niño en la escuela, el director había dado la indicación de que cada maestro se haría cargo de su grupo en alimentos y las actividades, de los bolos con dulces se iban a encargar todos los docentes y las pelotas las iban a comprar los padres del dinero de la Asociación de Padres de Familia [APF]. Veinte minutos antes de la hora de entrada, una madre llamó al director para informarle que la regidora asistiría a la escuela a regalar pelotas a los niños, asunto que molestó bastante al director. Una vez en la escuela este se acercó a la madre, la cual es tesorera de la APF, y le preguntó sobre el asunto de las pelotas, ella contestó que había ido al H. Ayuntamiento a pedir las. Acción que no fue correcta pues se saltó la autoridad del director y este tipo de decisiones se deben tomar de manera colaborativa entre los docentes, el director y los padres. Si bien Fernández (1995) menciona que:

Los padres son los principales responsables e interesados en la educación de sus hijos y nada les permite realizar mejor su derecho a controlar ésta e influir sobre ella que la oportunidad de intervenir en la gestión de los centros escolares.

Se debe tener en cuenta que son los principales responsables e interesados, pero no los únicos, es ahí donde entra la colaboración. El padre debe darse cuenta que puede influir e intervenir en las acciones de gestión, pero en colaboración con el docente, no sin este y sobre todo no sobre este como en el ejemplo del párrafo anterior, para formar la comunidad escolar de la que tanto se habla en estos días.

Una premisa fundamental del proceso de cambio educativo es la capacidad de la institución de decidir por sí misma, es decir, la autogestión para decidir los procesos a seguir en el centro escolar, cuáles deben ser cambiados, eliminados y qué cosas nuevas se requiere hacer. La dinámica escolar es compleja, por lo que intentar identificar algunos elementos desde la totalidad de acciones que suceden en estas puede llegar a ser complicada pero no imposible. Es por eso que se han definido criterios para ser subdividida en fragmentos más pequeños que permiten conocerlas con mayor profundidad y con base en ello tomar decisiones claras, estas son las dimensiones de la gestión escolar: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria (DGDGIE, 2009).

Consideramos que la situación analizada se enfoca principalmente en la dimensión de participación social comunitaria, debido a que ésta involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde

se ubica la escuela, teniendo como eje central elementos como la forma en que el colectivo satisface sus necesidades o la manera en que se integran y participan los sujetos en las actividades del centro escolar, sobre todo aquellas que pueden favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las razones por las que la situación tiene un mayor impacto en la dimensión de participación social, es por el grado de participación dentro de la gestión y organización que pudimos observar es bajo, y lo que es peor, desciende. Analizamos que los padres de familia que acuden a las juntas son los mismos que tienen un puesto directo dentro de la APF, como el caso de la tesorera, presidenta y los concejales. Son pocos los que asisten para proponer acciones, únicamente llegan a firmar calificaciones y se retiran de la escuela. Además del dato empírico, basamos esta percepción en uno de los diez puntos que presenta Claudia Romero (2010) donde define que “la escuela mantiene una estrecha relación con las familias”, esto a partir del conocimiento de sus demandas y necesidades, así como el fomento a la participación colectiva en la escuela en la escuela.

La dimensión organizativa es otra de las afectadas por la falta de trabajo colaborativo, esto debido a que las organizaciones escolares que asumen profesionalmente la misión que les ha sido encomendada se esfuerzan por mejorar sus procesos y resultados, obteniendo de esta forma el logro de metas planteadas. Además, esta dimensión considera la asignación de responsabilidades a los diferentes actores dentro de la institución, creando situaciones en las que se favorezcan las relaciones entre ellos.

En la escuela Justo Sierra analizamos que, si bien las organizaciones escolares asumen su misión, la toman desde un punto de vista divergente, es decir, cada uno tiene su razón de ser y por lo tanto cada quien debe hacer su parte por separado para lograr sus objetivos. Situación que no debería darse de esa manera, pues la comunidad escolar debe establecer metas que puedan ser logradas a través del trabajo colaborativo de todos los sujetos que se encuentran de esta. Por esta razón la escuela debe ser capaz de coordinar la iniciativa y la actuación de quienes se encuentran involucrados, tener flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y una apertura institucional para establecer trabajos asociativos en conjunto con los padres de familia (Mello, 1998), logrando de esta manera un cumplimiento de metas a través del trabajo en conjunto.

Por último hemos de mencionar el gran impacto que tiene sobre la dimensión pedagógica curricular. La deficiente organización y gestión creada por esta situación afecta el modo de trabajo de los docentes, pues al no gestionar no se obtienen recursos tecnológicos por lo tanto se vuelve difícil que los alumnos utilicen las tecnologías para aprender;

solo tienen pocos acercamientos pues los docentes llevan sus laptops. Al no manejar este tipo de conocimientos, se pierde la principal función de la educación, que Delval (2000) define como:

La función que ha desempeñado la educación es facilitar la inserción del individuo en el mundo social, hacerle un miembro del grupo social. Para ello tiene que aprender las formas de conducta social, rituales tradiciones y técnicas para sobrevivir en la vida cotidiana.

Por esto, consideramos importante el impacto sobre esta dimensión, porque aparte de impedir o dificultar que se manejen contenidos establecidos en los Planes de estudios, tiene una repercusión en el uso de herramientas tecnológicas, las cuales son un elemento indispensable en la vida cotidiana de la actualidad.

Interpretación y significación

Al no actuar de manera colaborativa, se pierden de vista los objetivos y metas de la escuela, tanto de los docentes como de los padres de familia, porque tienen que lidiar cada uno por su parte sin llegar a tener obtener un resultado en concreto. La deficiencia de organización y gestión creada por esto afecta mayormente en la obtención de recursos y materiales que le serían de bastante ayuda a los alumnos tanto para su desarrollo como para su aprendizaje, pero sobre todo en su educación para la vida.

Una de las principales consecuencias que trae consigo, que no la situamos como un nuevo problema si no como un ejemplo de lo ocasiona la situación en casos definidos, es que la escuela tiene un rezago tecnológico descomunal, debido a que no cuentan con equipos de cómputo básicos en las aulas, se encuentran los equipos del programa Enciclomedia pero son equipos obsoletos y que debido a la falta de uso han ido perdiendo piezas o dañándose debido a las condiciones en las que se tienen. Esto afecta a los alumnos en su desarrollo integral pues salen de la primaria sin conocer como prender una computadora, conocimiento que muchos niños en escuelas suburbanas o urbanas ya tienen al concluir. Se pudiera afirmar que no les afecta si no siguen estudiando, pero ahí es donde les afecta más, ya que la mayoría de los trabajos que se tienen hoy en día requieren por lo menos el uso básico de algún componente tecnológico y si no lo saben manejar es ahí donde se ve que la educación para la vida se ve afectada por condiciones como la organización y gestión que se tiene en la escuela creadas por la falta de trabajo colaborativo entre padres, docentes y otras autoridades.

Consideramos esa como una de las situaciones donde cobra más significado en el contexto en el que se desarrollarán los niños. En una JOAPE nos dimos a la tarea de preguntar a los niños lo que querían ser de grandes, a lo que la

mayoría respondió: granjeros o trabajadores de fábrica. La primera conclusión que tuvimos sobre esto fue, que a los alumnos de forma aparente no les afecta el rezago tecnológico si su pretensión es ser granjeros, pero por otro lado se puede observar que inclusive en esa labor es necesario conocer el uso de componentes tecnológicos, pues en la mayoría de granjas se tiene un registro electrónico de la producción que se realiza permitiendo así tener una contabilización más efectiva de lo que se tiene o se vende. A partir de ahí pudimos definir, que inclusive en el contexto en el que posiblemente se desarrollaran tiene un gran impacto el rezago tecnológico. Como Namo de Mello (1998) menciona: “el proceso tecnológico genera nuevas formas de saber, desencadenando innovaciones que penetran en todas las actividades humanas” inclusive en las que se crea menos posible, como son las actividades del campo.

Otra razón por la que se considera que tiene un gran significado e impacto la falta de trabajo colaborativo, es que puede llegar a afectar el desarrollo intelectual del alumno. Esta razón la retomamos desde Meece (1997) pues menciona que “la falta de interés de los docentes y padres de familia hacia la escuela, la falta de gestión e innovación en las prácticas afectan al desarrollo cognoscitivo del alumno”. Visualizamos esto desde un punto meramente didáctico, ya que afecta al aprendizaje del niño porque este pierde el interés en lo que se le enseña, además se deja de lado el refuerzo de los conocimientos en su hogar por parte de los padres, debido a que al no tener contacto permanente o periódico con los docentes no saben qué actividades se realizaron en el aula para desarrollar habilidades en sus hijos, como la lectura, y por lo tanto no realizan acciones de refuerzo en casa.

Por último, se encuentra el impacto sobre la comunidad escolar, las repercusiones sobre la comunidad son mayores, porque hechos como lo sucedido en el Día del Niño, donde los padres gestionan por su lado mientras los docentes trabajan por el suyo, debilitan los lazos escolares que se tienen. Como ya hemos mencionado, las relaciones entre padres y docentes son buenas porque cuando se dieron situaciones donde interactúen unos con otros se pudo observar que se tratan de buena forma y llegan a pequeños acuerdos mutuos, lo único que faltaría es lograr llevar esas relaciones un paso más formal donde tomen acuerdos y realicen trabajos colaborando unos con otros, porque la comunidad escolar no es solo una persona sino que debe ser considerada como un sistema abierto y multicéntrico que posibilita potencializar los recursos que poseen y crear alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades a través de un intercambio dinámico de los integran-

tes de los diferentes colectivos que la componen (Dabas, 2003), permitiendo de esta forma el establecimiento de una escuela donde el trabajo colaborativo permita el desarrollo integral no solo de sus alumnos, sino de todos los sujetos que se encuentran inmiscuidos en ella.

Propuesta de intervención psicoeducativa

Naturaleza del proyecto (¿Qué se quiere hacer?)

La propuesta consiste en el establecimiento de cursos de gestión y organización escolar para docentes, directivos, padres, entre otros, donde se presenten las ventajas y logros que pueden tener realizando estas acciones. Puntualizando en las tareas que cada sujeto es capaz de hacer, pero sobre todo en acciones que pueden proponer para la mejora del centro escolar. Otro punto a tratar serían los programas de mejora escolar, junto con requisitos, trámites e inclusive pasos a seguir para la correcta gestión de estos. Además, buscar crear un vínculo de confianza entre las diferentes autoridades, inclusive el supervisor, para que el apoyo de vea desde todas las partes de la labor escolar fomentando el aprendizaje estratégico a partir de la planeación de situaciones donde el beneficiado sea el alumno y no el interés personal de un solo sujeto.

Origen y fundamento (¿Por qué se quiere hacer?)

Esta surge a partir de la necesidad de mejora del centro escolar en cuanto a la gestión y organización, ámbitos que si se logra mejorar representarían un cambio radical no solo en la comunidad interna y externa de la escuela, sino en la infraestructura, la calidad y en el cumplimiento de los planes de estudio de la educación primaria. Nace a partir de la urgencia en la actualización de las prácticas docentes, por la necesidad que existe hoy en día de que los alumnos manejen diferentes recursos en su vida diaria, cosa que no se está dando debido al incumplimiento forzado de competencias. Así mismo, se plantea debido a que existe una necesidad de la planeación conjunta padres-docentes basada en estrategias que lleven al alumno a tener un aprendizaje significativo. Situación que no se puede dar sin el trabajo colaborativo de dichos sujetos.

Objetivos y propósitos (¿Para qué se quiere hacer?)

Se propone con el fin de lograr obtener una comunidad escolar donde el director no sea el único informado sobre los procesos de gestión y organización si no también los padres u otros sujetos y por lo tanto consideren fundamental su participación en la tarea educativa porque ya tienen conocimientos para proponer acciones de mejora para con la escuela. Como un segundo propósito se tiene la adquisición de recursos, tanto tecnológicos como de la infraestructura de la primaria. Ambos procesos llevan a crear una institución donde se imparta una educación de calidad,

que lleve a los niños a desarrollarse integralmente y a adquirir las competencias, así como aprendizajes, esperados. A partir de la comunidad escolar que se forme se buscara una planeación estratégica de las formas de trabajo para garantizar el mayor aprovechamiento de los alumnos.

Metas (¿Cuánto se quiere hacer?)

Se pretende lograr que el 90% de los padres participe en las actividades de gestión y organización escolar al finalizar con la aplicación del proyecto. En segunda instancia se espera realizar por lo menos una gestión de recursos exitosa cada ciclo escolar, tomando como posibles opciones: programas de infraestructura, construcciones de aulas, mejoras del inmueble, adquisición de recursos tecnológicos, entre otros. Como extra, se esperaría el cumplimiento y desarrollo de las propuestas de enseñanza-aprendizaje estratégico creadas en el ciclo escolar en curso.

Actividades, tareas, métodos y técnicas (¿Cómo se quiere hacer?)

Como primera acción, se citará a los padres a una junta general, el primer o segundo día de clases del ciclo escolar, donde se expondrá la propuesta en una plenaria ante todos ellos, algo que es muy importante que realice el docente es pedir opinión a los padres, verificar que estén de acuerdo en las diversas propuestas, con esto se fortalece la comunicación y confianza entre ellos dando importancia a lo que tengan que decir y las acciones que se puedan realizar. Cuando se termine de presentar el proyecto, la persona a cargo debe comenzar con la realización de la agenda de trabajo, tomando en cuenta los tiempos de los padres para la organización de las actividades, porque son parte imprescindible de esta propuesta. Una vez finalizada la realización de la agenda y la presentación se agradecerá a los padres por su tiempo invitándolos a asistir y participar en las actividades acordadas.

En relación a los cursos proponemos dividir a los padres en grupos de trabajo mixtos, es decir, que tengan hijos en diferentes grados, además incluir a un docente en cada uno de ellos. Las temáticas impartidas irán cambiando, por hora o por día según haya establecido los tiempos en la agenda. Al finalizar cada sesión se hará retroalimentación de lo aprendido con el fin de observar si está siendo viable o necesita reestructuración. Cuando termine la semana de inducción, esperamos hacer otro plenario general donde se establezca el curso a seguir durante el ciclo en cuanto a ¿Qué se propone? ¿Qué se quiere hacer?, ¿Cómo? Esperando llegar a tener un plan anual de las acciones de mejora a realizar.

De esta manera buscamos cambiar el contexto sociocultural y escolar en el que se desarrolla el alumno para que pueda ver y ser partícipe de lo que las acciones colectivas pueden lograr, pero sobre todo que los docentes sean

conscientes de que a través de la mejora de su entorno tanto físico como emocional se produce un cambio en la manera de adquirir, procesar y reconstruir conocimientos a través de estrategias implementadas por los padres, docentes y otras autoridades.

Destinatarios (¿A quiénes se dirige la acción?)

Las acciones están dirigidas principalmente a padres de familia y docentes de la escuela. No tanto en la aplicación directa a los alumnos porque basamos la propuesta en la mejora de su entorno para potenciar un mayor y mejor aprendizaje. Al modificar el contexto en el que se desarrolla el proceso escolar, se suscitan cambios en diferentes ámbitos de las prácticas escolares y de esta forma se impacta en la transformación de las estrategias de aprendizajes de los propios estudiantes.

Recursos humanos (¿Quiénes lo van a hacer?)

No será necesario tener especialistas sobre gestión, pedagogía u organización. En cambio, se contactará con docentes, padres y otras autoridades que ya hayan manejado este tipo de procesos, considero que es más viable que lo guíe alguien que vivió el proceso porque no solo daría explicaciones de cómo hacer trámites y documentaciones, ya que por su experiencia es capaz de dar recomendaciones y orientar para la agilización y manejo de situaciones necesarias para la conclusión de procesos de gestión.

Evaluación (¿Cómo se realizaría?)

Se realizarán dos evaluaciones de la propuesta, la primera a los seis meses de su implementación para evaluar resultados a partir de los siguientes criterios: qué se ha logrado, cómo se ha llevado a cabo la actividad hasta ese momento, se ven reflejados los logros en el desarrollo y aprendizaje de los niños, identificación de situaciones que requieran de reestructuración. A partir de esto, se considera necesario realizar una ruta de mejora aplicable a los seis meses restantes para corregir errores y reorientar actividades.

La segunda y última evaluación, recapitulara cada una de las acciones implementadas, haciendo hincapié en qué se logró con ellas. Para tener un panorama real del avance se contrastarán las calificaciones del ciclo pasado con las del ciclo actual, para ver si impactaron o no en la planeación del aprendizaje estratégico, así como las gestiones realizadas a partir de la organización escolar. Por último, será necesario realizar una presentación de resultados y su valoración para revisar la continuidad del mismo, así como su redireccionamiento en el próximo ciclo escolar.

Resultados

Cómo enriqueció nuestra formación como docentes

Una de las premisas para la inmersión de observación y

práctica educativa, es la adquisición de diferentes visiones sobre lo que la tarea y el entorno nos sortea para el futuro desempeño profesional. Es importante tener este tipo de prácticas para acercarnos a la realidad, a los hechos cotidianos del contexto escolar, hacer un análisis del mismo e identificar los problemas y retos que enfrentan las comunidades rurales, las que son muy diferentes a lo que los medios masivos de comunicación como la radio y televisión aluden al sector público de la educación en México.

Las experiencias que se obtienen de las prácticas en contextos rurales son de suma importancia para conocer cómo se aplican los planes y programas de estudio, las adaptaciones curriculares que se dan y cómo es que el docente interactúa con el alumnado para atraer el interés y generar en ellos los aprendizajes significativos planteados en dichos documentos como base y ruta para la tarea educativa.

Conclusiones

A lo largo del documento se ha detallado cómo es que ésta situación impacta en la gestión escolar teniendo como principal consecuencia la falta de varios recursos dentro de la escuela, en especial los que tienen relación con el rezago tecnológico. Pero ¿Cómo es que impacta en la práctica docente? A parte de la falta de recursos que impacta directamente la forma en que se desenvuelve el docente, consideramos que la falta de trabajo colaborativo, lleva al docente a planear las intervenciones pedagógicas en el aula sin tomar en cuenta al padre de familia o sin buscar un apoyo más allá de revisar que sus hijos hagan su tarea. Lo que puede ocasionar en los padres un sentimiento de rechazo creando un círculo vicioso donde si el docente no incluye al padre, el padre no se incluye.

Otro impacto directo que existe es la debilitación de las relaciones entre estos sujetos. Si bien no se da un trabajo colaborativo, la relación entre los docentes y padres es buena, por la forma en que se tratan y hablan unos con otros. Pero a través de males entendidos o situaciones poco claras por la poca organización que se muestra, pueden llegar a flaquear estas relaciones, evitando así la confianza el cual es un “elemento crucial para la creación de comunidad en las aulas y las escuelas” (Casillas, 2015). Situación que pudiera llevar a la pérdida de confianza por parte de los alumnos.

El proceso vivido durante este trabajo tuvo gran impacto en nuestra formación como futuros docentes, debido a que el análisis fue realizado a mayor profundidad en comparación con semestres anteriores, llevándonos hasta las aulas para identificar como es que se llevaba la práctica docente dentro de ellas. A parte de hacer posible la realización de un estudio de caso o de la contextualización de

las escuelas rurales, permitió obtener un panorama más amplio sobre las diferentes praxis e interacciones de un docente con sus alumnos además de contrastar el estado actual de la educación con lo que en un futuro se contempla que sea mediante la implementación de nuevos modelos y formas de enseñanza.

Consideramos que poder analizar y observar contextos escolares nos lleva a disminuir ese divorcio que existe entre la teoría y la práctica, entre lo que dicen los autores y la que se vive, permitiéndonos diferenciar lo deseado de lo real porque como mencionó Alexis Carrel, biólogo y médico francés: “poca observación y mucha teoría llevan al error. Mucha observación y poca teoría llevan a la verdad”.

Referencias

- Bianciardi, M. (2009). *Complejidad del concepto de contexto*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Casillas, C. S. (2015). *¿Cómo crear comunidad en las escuelas?* Arandas: ENEA.
- Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- DGDGIE. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- Fernández, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- González, A. (28 de 04 de 2016). *Gestión escolar*: (A. Ibarra, & B. Aceves, Entrevistadores)
- González, A. (22 de 06 de 2016). *Las relaciones escolares*: (A. Ibarra, Entrevistador)
- Hernández, M. (07 de 03 de 2016). *Contexto escolar*: (A. N. Ibarra, Entrevistador)
- Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mc Graw Hill.
- Mello, G. N. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Mora, M. (2003). *La práctica y las acciones educativas. Objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales*. México: COMIE.
- Romero, C. (2010). *Hacer de una escuela una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016: El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.

La Enseñanza De La Geometría: Una Experiencia en el nivel Educación Primaria.

90

The Teaching of Geometry: An Experience at the Primary Education Level.

Graciela Miroslava Zaragoza Cortes¹

Resumen

En la práctica docente se presentan diversas situaciones que causan interés o inquietud a maestros en formación, pero existen temas que son muy relevantes y que es necesario retomar después de una observación de la práctica educativa de un docente en servicio, como lo es el tema de la geometría, su enseñanza y su adquisición; esto refiere a la implementación de medios y metodología acordes para que el niño logre avanzar apropiando a su contexto a dicho desarrollo, para poder lograr un aprendizaje significativo, por lo que es necesario que el docente guíe su práctica conforme a un enfoque teórico, para alcanzar a detectar las habilidades y necesidades del grupo las cuales pueden ser el referente para buscar estrategias adecuadas según el interés y el contexto de los alumnos y de tal manera preguntarnos ¿Cómo se puede lograr que un conocimiento sea duradero para los alumnos?.

Palabras clave: Contexto – Observación, Práctica educativa, Geometría, Enseñanza – Aprendizaje.

Abstract

In teaching various situations that cause interest or concern to teachers in training they are presented, but there are issues that are very relevant and necessary to resume after an observation of educational practice, as is the geometry and its teaching in this issue is essentially focused its acquisition, through which a baseline methodology is used for the child to achieve progress appropriating their context to this development, so to achieve meaningful learning, so it is necessary that the teacher's guide their practice under a theoretical approach to achieve detect the skills and needs of the group which may be a reference to find appropriate according to the interest and the context of the students and so ask strategies _ How can you achieve that knowledge is durable for students?

Keywords: Observation, Educational Practice, Geometry, Teaching – Learning.

1. Introducción

En la práctica docente podemos encontrar diversas situaciones que causan interés o inquietud a docentes en formación, pero existen temas que son muy relevantes y que es necesario retomar después de una observación como lo es la geometría y su enseñanza.

En el trayecto de mi primer año de formación docente he podido observar diversos contextos y estrategias que se utilizan en cada plantel, el saber esto es tan necesario porque a nosotros, como futuros docentes, nos sirven estas experiencias para poder ver como es el contexto escolar y poder ir familiarizándonos con las diversas situaciones a las que nos podemos enfrentar, así como también la interrelación que tiene la escuela y los maestros con la sociedad, con la finalidad de ir conociendo las diferentes dimensiones que influyen en la práctica docente; gracias a esto pude desarrollar diferentes habilidades como la observación y análisis con el propósito de obtener información acerca del proceso enseñanza aprendizaje en los niños de la escuela primaria y de tal manera ponernos el reto de buscar estrategias o sugerencias que se puedan emplear dependiendo la situación o problemática que se amerite solucionar.

La materia de observación y análisis de la práctica escolar generó condiciones para poder analizar los contextos y la forma en que influyen las prácticas docentes, identificando la importancia de ajustarlas al nivel contextual y socioeconómico. Por lo tanto, en este artículo se abordará la temática de las prácticas docentes, la enseñanza y la geometría en la educación básica, cuestiones en las que se centra el interés gracias a la observación y la experiencia personal de la recuperación de la última observación en una institución escolar.

2. Contextualización

El desarrollo de la observación de las actividades educativas se llevó a cabo en una Escuela Primaria Pública de turno vespertino, ubicada en Ciudad Guzmán Jalisco (Zapotlán el Grande), el contexto que predomina es urbano y la población estudiantil pertenece a un nivel económico suburbano debido a que gran parte de los niños son de

2. Graciela Miroslava Zaragoza Cortes. Centro Regional de Educación Normal Ciudad Guzmán. miroslavazaragoza@hotmail.com

bajos recursos y familias disfuncionales, dicha institución cuenta con 126 niños de diversas edades, la escuela se divide en 6 salones, de los cuales hay un maestro para cada grado respectivamente, un director y un subdirector.

La actividad de observación se realizó en un grupo de 6º grado, con 21 alumnos (7 niñas y 14 niños), la mayoría tienen entre 12 y 13 años de edad, dos tienen 14 años, muchos de ellos no cursaron los 6 años en esta escuela primaria, solamente un 20% curso todos los ciclos escolares en esta escuela primaria, mientras que un 40% dos o tres grados en la institución y el 40% restante solo el sexto grado.

Este grupo se caracteriza por ser un grupo problemático, es decir no conviven con alumnos de otros grados y a veces ni entre sí, pelean, a tal grado que se quedan sin recreo y su comportamiento es muy rebelde, la maestra en ocasiones no puede controlarlos y cuando lo hace es por breves momentos o en ocasiones duran un poco más en silencio.

Muchos niños son participativos al momento de estar analizando algún tema, sin embargo, también es muy característico que los niños peleen por cosas simples o por juego, su carácter es muy lábil, pero le ponen atención a la maestra cuando los separa y a ella no le faltan al respeto solo son muy rebeldes, un 80% de los niños llevan su uniforme completo y un 20% lleva el uniforme incompleto. Él aula no cuenta con material didáctico y la única herramienta es una computadora que lleva la docente, el cañón lo pide a la dirección para exponer en momentos sus clases.

La docente encargada del grupo no sigue una planeación, simplemente pone actividades de relleno o que en su momento se le ocurren y no se rige por tiempos, solo tiene unas listas las cuales utiliza para hacer paso de lista, registrar participaciones y trabajos ya sean hechos en clase o tareas.

3. Metodología observada y argumentada

Las prácticas observadas en dicha escuela primaria consistieron en lo siguiente:

Día 1:

Empezó la clase dando el tema el cual fue de la materia de matemáticas: Figuras Geométricas y después conectó el cañón (proyector) a su computadora para comenzar con una exposición donde estaba al inicio una diapositiva con imágenes de las siguientes figuras para dar como un repaso a los aprendizajes ya antes vistos, las figuras analizadas fueron: círculo, trapecio, rombo, romboide, cuadrado, rectángulo, triángulo y pentágono con las cuales logró hacer una interacción con los niños porque les preguntaba cómo se llamaba cada figura y los niños participaban con orden levantando la mano.

Con base al texto anterior se considera que la actividad

realizada posiblemente utilicé el enfoque cognitivo, porque no estuve presente al momento del desarrollo inicial del abordaje, debido a que hace uso de imágenes que les generan interés a los niños y realizan una enseñanza activa debido a que todos participan y construyen o refuerzan su conocimiento.

“Desde la perspectiva Ausubeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje significativo de los contenidos escolares. Para ello, es necesario que procure –en sus lecciones, exposiciones de los contenidos, lecturas y experiencias de aprendizaje– que exista siempre un grado necesario de significatividad lógica (arreglo lógico de ideas, claridad en su expresión, estructuración adecuada, etc.) para aspirar a que los alumnos logren un aprendizaje en verdad significativo”. (Hernández. Rojas, G. (2012) *Citando a Ausubel*. Páginas.135-136. México: Paidós Educador.)

Al terminar de analizar cada figura se proyectó otra diapositiva que contenía la información de cada figura, el nombre y una imagen referente que correspondiera a esta descripción. La maestra no explicó la fórmula de cada figura solo la proyectó y pidió a los niños que copiaran tal cual todo y quien terminaba lo anotaba en una lista y le permitía jugar con juegos de mesa que tenía la maestra.

Nivel 1. Reconocimiento (o descripción): percibe los objetos en su totalidad y como unidades; describe los objetos por su aspecto físico y los clasifica con base en semejanzas o diferencias físicas globales entre ellos; no reconoce explícitamente las componentes y propiedades de los objetos. Un estudiante de este nivel es capaz de identificar que la siguiente figura es un cuadrado, pero no sabe más acerca de él. (García S. Y López. O. (2008). p.69, *La Enseñanza De La Geometría*. INEE.)

Con base a las observaciones realizadas se considera que muy probablemente el paradigma psicológico que se emplea es el conductista, debido a que solo proyecta la diapositiva y les indica que copien todo tal cual y no toma en cuenta las diferentes posturas que se pueden presentar en los criterios de los alumnos.

“El maestro debe verse como un “ingeniero educacional” y un administrador de contingencias. Un maestro eficaz debe ser capaz de manejar hábilmente, los recursos tecnológico-conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales) para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus alumnos”. (Hernández. Rojas, G. pp.94-95. (2012) *Citando a Keller*. México: Paidós Educador.)

Considerando que el profesor pone puntos buenos y refuerza con el juego se puede considerar que muy proba-

blemente el juego y los puntos son parte del reforzamiento empleado en el enfoque conductista, empleando el modelo de moldeamiento (Estimulo-Respuesta) porque si terminan pronto la actividad podrán empezar a jugar con los juegos de mesa y esto le permite guardar orden en los alumnos y a su vez que no se impacienten en el tiempo que los demás no terminen.

El alumno es visto, entonces, como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o re arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. Basta entonces con programar adecuadamente los insumos educativos para que el aprendizaje de conductas académicas deseables sea logrado. (Hernández. Rojas, G.p.94. (2012), Paradigmas En Psicología De La Educación. México: Paidós Educador.).

Día 2

Escribió en el pizarrón unos problemas dio como indicación que los realizarían con las fórmulas que les había dado en la clase pasada, hubo 2 niños que no entendían y acudían a preguntarle al docente como los realizarían así que les explicó y continuaron realizándolos ellos de manera autónoma, mientras que otros no entendían y le preguntaban a los que fueron a preguntarle, mientras que la maestra estaba revisando aprovechaban sus tiempos porque tenían que salir a ensayar una canción para la graduación, los niños que terminaron pudieron comenzar a jugar alguno de los juegos de mesa, había niños debido a que conforme terminaban elegían el juego que quisieran y había otros que acababan y les explicaban a sus compañeros y otros conforme terminaban se ponían a realizar actividades que les faltaba completar o que se habían atrasado. Al concluir todos los niños había casos que algunos sí habían hecho los problemas, aunque se habían tardado, pero había otros que solo habían copiado de algún compañero, por lo que la maestra optó por mejor explicarlos en el pizarrón y los niños pudieron participar, al terminar dio por finalizada la clase.

Nivel 3. Clasificación (o abstracción): realiza clasificaciones lógicas de los objetos y descubre nuevas propiedades con base en propiedades o relaciones ya conocidas y por medio de razonamiento informal; describe las figuras de manera formal, es decir que comprende el papel de las definiciones y los requisitos de una definición correcta; entiende los pasos individuales de un razonamiento lógico de forma aislada, pero no comprende el encadenamiento de estos pasos ni la estructura de una demostración; no es

capaz de realizar razonamientos lógicos formales, ni siente la necesidad de hacerlos. (García S. Y López O. (2008), p.69, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Analizando se utiliza el enfoque sociocultural, debido a que el alumno es, en ese sentido, una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual, los conocimientos, habilidades, entre otros.

“El alumno debe ser entendido como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Es una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento”. (Hernández. Rojas, G.P.232. (2012), Citando Vygotsky. Paradigmas En Psicología De La Educación. México: Paidós Educador.)

Día 3

Les indicó a los alumnos que sacaran sus libros de matemáticas y tijeras que la clase anterior les había pedido que llevaran, para realizar la actividad pero hubo niños que tuvieron que salir a otros salones a pedir tijeras para realizar la actividad ya que no tenían, cuando todos tenían su material sacaron el libro en el Tema: Transformación de figuras cuyo Desafío Matemático es el 82 que dice: “Que los alumnos analicen que sucede con el perímetro de una figura cuando se transforma en otra”. Al momento de abrir sus libros los niños se dirigieron a dicho tema y comenzaron a trabajar solos la actividad, había niños que no preguntaban y como no entendían no hacían nada y lo que argumentaban era que de todos modos la maestra al final lo iba hacer y que ni les serviría de nada así que mejor jugaban o platicaban, mientras que la maestra armaba los álbumes de la materia de español.

Había niños que le entendían un poco y otros que solo escribían cosas incoherentes y se los llevaban a la maestra pero ella no los revisaba solo se los calificaba y si estaba mal no les decía nada solo los anotaba en la lista que habían cumplido y continuaba lo que estaba haciendo, cuando terminó la mayoría, la maestra les pidió que guardaran silencio debido a que los niños que habían acabado estaban platicando o haciendo otras cosas mientras que los que no habían acabado estaban copiando, les empezó a contar y al llegar al número 5 guardaron silencio y le prestaron atención debido a que estaba diciendo que pusieran su libro en el desafío que estaban haciendo para realizarlo todos juntos, empezaron a compartir ideas al momento de estar analizado el tema y al terminar ponían lo que la maestra les decía o lo que entendían al respecto, dé igual forma realizaron las operaciones necesarias y pasaron niños a realizarlas.

Es necesario enfatizar que las actividades de trazo de figuras geométricas son de una gran riqueza didáctica debido a que promueven en el alumno su capacidad de análisis de las mismas al buscar las relaciones y propiedades que están dentro de su construcción. La construcción de figuras por sí misma no sólo es un propósito de la enseñanza de la Geometría, sino que, además, constituye un medio para que los alumnos sigan explorando y profundizando en los conocimientos que ya tienen e incluso construyan otros nuevos. Asimismo, las actividades de construcción o reproducción de una figura permiten seguir desarrollando la habilidad para argumentar: Por ejemplo, para construir, reproducir o copiar una figura, hay que argumentar las razones por las que un trazo en particular es válido o no, tomando como base las propiedades de dicha figura. (García. S. Y López. O. (2008). p.59, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Se percibe que se hizo empleo del contenido y las competencias que marca el Plan de Estudios 2011 debido a que se hace énfasis en el armado y desarmado de figuras lo cual se hizo con la actividad del libro al momento de utilizar el material recortable y resolvieron de manera autónoma los alumnos los problemas apoyándose en el área y perímetro antes analizado. Y también el poder expresar de una manera fácil y concisa la problemática resuelta.

“El contenido que se maneja con el programa de estudios 2011 marca como conocimiento matemático el Armado y desarmado de figuras en otras diferentes. Logró un análisis y comparación del área y el perímetro de la figura original, y la que se obtuvo, que se maneja en dicha didáctica y fortalece las competencias de resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados.” (Plan de Estudios SEP, (2011). p.80)

Al terminar les preguntó si habían entendido y todos respondieron que sí, pero entre ellos decían que para que les iba a servir eso y la maestra escuchó, así que les dijo que porque en un futuro elegirían una carrera y a lo mejor les servirían esos conocimientos.

Como docente en formación, considero que, para lograr un aprendizaje más significativo, sería más pertinente la aplicación del enfoque cognitivo, porque a través de él se logra una enseñanza activa que deriva en la búsqueda de respuestas y genera mayor interés en los estudiantes.

En el contexto del enfoque cognitivo, la intención instruccional se centra en la promoción de un aprendizaje significativo, en la inducción o modelamiento de un conocimiento esquemático más elaborado y rico, y en la enseñanza de estrategias o habilidades de tipo cognitivo. La aproximación de los programas de entrena-

miento e inducción de estrategias de aprendizaje y de enseñar a pensar. (Hernández. Rojas, G. (2012) p.158. Paradigmas En Psicología De La Educación. México. Paidós Educador)

De acuerdo con la respuesta de la docente responsable del grupo, es importante reflexionar sobre las razones para enseñar Geometría. Si el maestro tiene claro el porqué, estará en condiciones de tomar decisiones más acertadas acerca de su enseñanza. Una primera razón para dar esta asignatura la encontramos en nuestro entorno inmediato, basta con mirarlo y descubrir que en él se encuentran muchas relaciones y conceptos geométricos: la Geometría modela el espacio que percibimos, es decir, la Geometría es la Matemática del espacio.

“Piaget clasifica que en esta etapa es donde se permite distinguir a base de conocimientos previos lo que los niños denominan las propiedades proyectivas, que suponen la capacidad del niño para predecir qué aspecto. (Godino, J. (2003). p.498, Geometría Y Su Enseñanza Didáctica Para Los Maestro. Granada: Edumat-Maestros).

El hacer un análisis profundo sobre esta observación de la práctica docente en un salón de clases, es a partir de un interés propio, al considerar a su vez a todos aquellos docentes en formación, sobre los retos que posiblemente se tengan que enfrentar que conlleven a un mayor conocimiento y dominio de métodos, estrategias y enfoques pedagógicos para el abordaje de determinados contenidos; a su vez identificar aspectos que sean dignos de tomar en cuenta para iniciar tareas de investigación formal que conlleven a profundizar en el conocimiento de un tema-asignatura y/o en la indagación para resolver situaciones problemáticas que se presentan en el aula o la educación.

Pero también es importante enfatizar el uso de las teorías y metodologías pedagógicas y de investigación que fueron el insumo necesario para recuperar la información y sirvieron de sustento para el análisis y reflexión de la misma.

Sugerencias para los estudiantes en formación docente y maestros en activo referentes al aprendizaje y enseñanza de las figuras geométricas:

Si el maestro tiene claro el porqué, estará en condiciones de tomar decisiones más acertadas acerca de su enseñanza. Una primera razón para dar esta asignatura la encontramos en nuestro entorno inmediato, basta con mirarlo y descubrir que en él se encuentran muchas relaciones y conceptos geométricos: la Geometría modela el espacio que percibimos, es decir, la Geometría es la Matemática del espacio. (García. S. Y López. O. Citando a Bressan (2000), Razones para enseñar Geometría en

la Educación Básica. (2008). p.27, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Muchas de las limitaciones que nuestros alumnos manifiestan sobre su comprensión acerca de temas de Geometría se deben al tipo de formación. Asimismo, el tipo de enseñanza que emplea el docente depende, en gran medida, de las concepciones que él tiene sobre lo que es Geometría, cómo se aprende, qué significa saber esta rama de las Matemáticas y para qué se enseña.

Principalmente cuando se enseña un aprendizaje nuevo, el objetivo central que se plantea es que debe ser un aprendizaje que genere un interés en los alumnos y puedan aplicar este conocimiento en su vida cotidiana, buscando una aplicación práctica de acuerdo a las necesidades de los alumnos y buscar la manera de adecuar el tema que se analizara con los niños para no causar una falta de atención (interés) del tema y por lo tanto lo tomen los niños como un tema de enfado. (N.F. Talizina. (2002). p.32)

La implementación del modelo didáctico espontaneísta-activista busca como finalidad educar al alumno incluyéndolo en la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido es verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se haya en el entorno en que vive. Desde esta perspectiva la evaluación no se centra totalmente en el contenido, sino en los procedimientos y actitudes (curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo) en suma las competencias que se desarrollaron en el proceso.

El estudio de la Geometría permite al alumno estar en interacción con relaciones que ya no son el espacio físico sino un espacio conceptualizado y, por lo tanto, en determinado momento, la validez de las conjeturas que haga sobre las figuras geométricas ya no se comprobarán empíricamente, sino que tendrán que apoyarse en razonamientos que obedecen a las reglas de argumentación en Matemáticas, en particular, la deducción de nuevas propiedades a partir de las que ya conocen. (García S. Y López O. (2008). p.29, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Se considera que en ocasiones algunos conceptos resultan tener que aprenderse de memoria, pero que en realidad indirectamente con estrategias se pueden aprender los conocimientos de una manera más precisa con un aprendizaje significativo (N.F. Talizina.(2002).p.32)

Nivel 2. Análisis: percibe los objetos como formados por partes y dotados de propiedades, aunque no identifica las relaciones entre ellas; puede describir los objetos de manera informal mediante el recono-

cimiento de sus componentes y propiedades, pero no es capaz de hacer clasificaciones lógicas; deduce nuevas relaciones entre componentes o nuevas propiedades de manera informal a partir de la experimentación. (García. S. Y López. O. (2008). P.69,La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

La realidad ha de ser “descubierta” por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo.

Los programas de formación de los maestros siguen orientándose más estrechamente hacia las realidades de la docencia, se ha evidenciado la necesidad de libros que las incluyan. Tal necesidad se manifiesta sobre todo en los cursos dedicados al desarrollo del niño y del adolescente que suelen formar parte del plan básico de estudios de los programas de formación para los educadores. Los formadores de maestros, esto los obliga hacer importantes adaptaciones a fin de satisfacer las necesidades de sus alumnos. (L. Meece. (2001). P. Prefacio: XII. Desarrollo Del Niño Y Del Adolescente Para Educadores. Interamericana: SEP/McGraw-Hill.)

Se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc.

Básicamente se pueden categorizar en tres tipos las tareas que se realizan en las clases al estudiar las figuras geométricas de dos y tres dimensiones: conceptualización, investigación y demostración, con las que se espera que los alumnos desarrollen su razonamiento geométrico. Cabe aclarar que estas tareas pueden presentarse de manera simultánea en las situaciones problemáticas que se plantean a los alumnos y, con frecuencia, la línea que divide a una de otra es tan tenue que no se pueden separar. Por ejemplo, una tarea de investigación puede dar lugar a la construcción del concepto de una relación geométrica y a la vez propiciar que los alumnos argumenten los resultados de esa investigación, esto último como parte de una tarea de demostración. Estos tres tipos de tareas (conceptualización, investigación y demostración) pueden realizarse dentro del marco del enfoque de resolución de problemas, cuya idea principal radica en el hecho de que los alumnos constru-

yen conocimiento geométrico al resolver problemas. (García. S. Y López O. (2008). P.32, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Se evalúa los contenidos relativos a procedimientos, es decir, destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, entre otros. Sus creadores fueron Freinet y Piaget con este modelo se logran excelentes aprendizajes significativos.

Es importante reconocer la diversidad de contextos para lograr buscar las estrategias para generar un ambiente de aprendizaje significativo, pero a la vez que genere un interés. El objetivo primordial del Plan De Estudios 2011 vincula mucho lo que es la diversidad social con el contexto.

“Es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés”. (SEPP.26. (2011) Plan de estudios educación básica 2011.Mexico: SEP)

Es conveniente que el docente sustentara su práctica conforme a un enfoque teórico para que de esa manera tenga las bases necesarias que guíen sus actividades y estas puedan concluir de manera eficaz dando como resultado los aprendizajes esperados.

Como se pudo analizar, una parte muy significativa y que forma parte de un método muy importantes es el de D. Gudiño y Francisco Ruiz los cuales hacen mención de dos grandes posturas la Piaget y la Pierre Van Hiele-Dina Van Diele-Geldof los cuales hacen mención a la geometría y su didáctica, complementando mutuamente su adquisición, utilizando una metodología acorde para que el niño logre avanzar en los distintos niveles que hace mención Piaget para poder lograr el aprendizaje significativo, por lo que es necesario que el docente guíe su práctica conforme a un enfoque teórico que le posibilite detectar las habilidades y necesidades del grupo las cuales pueden ser el referente para buscar estrategias adecuadas según el interés y el contexto de los alumnos, pero nunca perdiendo de vista el objetivo y el poder describir lo que se debe implementar para mejorar la perspectiva que tienen los niños en torno a la geometría de manera que puedan emplear dicho conocimiento en su entorno, lo cual permitirá detectar hacia cual paradigma está dirigido.

Nivel 4. Deducción (o prueba): es capaz de realizar razonamientos lógicos formales; comprende la estructura axiomática de las Matemáticas; acepta la posibilidad de llegar al mismo resultado desde dis-

tintas premisas (definiciones equivalentes, etcétera).

Un estudiante de este nivel puede demostrar que las diagonales de un cuadrado son iguales, siguiendo un razonamiento deductivo. (García. S. Y López. O. (2008). P.71, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

La intervención educativa debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno y puede tomar en cuenta los grupos del desarrollo cognitivo y progresión del aprendizaje que hace mención Piaget.

Se desarrolla en 5 niveles (Visualización, Análisis, Deducción Informal, Deducción y Rigor) los cuales se desglosan en las etapas por las que atraviesa el alumno y que son fundamentales para la formación de nuevos conocimientos. (J.Godino.P.499-502. (2002). Geometría y su didáctica para maestros. Sub-Tema: Los modelos de los niveles de Van Hiele. Granada: Edumat-Maestros)

Las características que debe tener la enseñanza de las matemáticas deberá tener un material para un aprendizaje constructiva de la geometría quedan sujetas a las consideraciones ya expuestas; el material deberá ser artificial y también ser transformable por continuidad. Estas características primordialmente sugieren una amplia gama de “modelos” aptos para facilitar el paso de lo concreto a lo abstracto.

Es importante aclarar que, si bien la habilidad de visualización es un primer acercamiento a los objetos geométricos, no podemos aprender la Geometría sólo viendo una figura u otro objeto geométrico. La generalización de las propiedades o la clasificación de las figuras no pueden darse a partir únicamente de la percepción. Es necesario que el alumno se enfrente a diversas situaciones donde los conocimientos adquieran sentido, por ejemplo, a través de las construcciones geométricas, en las que se puede variar el tipo de información que se les da. (García. S. Y López. O. (2008). P.48, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Los materiales didácticos como lo son las figuras geométricas (de madera, papel o de otros materiales) pueden proporcionar un mejor aprendizaje debido a que el acercamiento al conocimiento será más claro y manipulable por los niños, porque aunada la manipulación a la visualización se podrá construir un aprendizaje más completo; en los alumnos primero se da la visualización de las figuras (se podrá percibir por medio de imágenes las características, estructura, etc) y por consiguiente una manipulación de cuerpos geométricos por medio de la creación de tales y por último la reafirmación de los aprendizajes con problemas ya precisos donde interven-

drán tanto fórmulas como situaciones cotidianas con las que ellos encontrarán el sentido del aprendizaje mediado por el docente.

El *método descriptivo* y construcción en la enseñanza de la geometría se fundamenta en un modelo concreto el cual deberá tener un doble fin de ejercitar sus facultades sintéticas y analíticas del niño, aquellas que le permiten llegar al complejo a través del elemento, o sea construir; la facultad que nos lleva a discernir un objeto, en una globalización, cuyos elementos que la forman y conducen a poder analizar todo tipo de objeto

El modelo propuesto por los Van Hiele considera un nivel más, cuyas características son: capacidad para manejar, analizar y comparar diferentes Geometrías, cuestiones que no se toman en cuenta en los contenidos del currículo de Educación Básica, además de que en diversas investigaciones no es considerado porque estas características se encuentran en matemáticos profesionales y estudiantes de nivel superior. El propósito de mencionar en este trabajo los niveles de Van Hiele no es que es docente clasifique a sus alumnos y trate de ubicar a cada uno en el nivel en que se encuentra. Lo que se desea mostrar es el hecho de que el razonamiento geométrico evoluciona desde niveles muy elementales de reconocimiento e identificación de las figuras geométricas hasta el desarrollo de razonamientos deductivos y que si un docente insiste en preocuparse porque sus alumnos sólo aprendan a identificar las figuras geométricas con sus nombres (e incluso definiciones) está condenándolos a mantenerse en un nivel muy elemental del pensamiento geométrico. (García, S. Y López, O. (2008). P.71, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

Las situaciones de Juegos de Psicomotricidad son muy recomendables para iniciar el estudio de distintos aspectos de la geometría. (J.Godino.P.503 (2002). Geometría y su didáctica para maestros. Sub-Tema: Juegos de psicomotricidad. México: Edumat-Maestros)

Una situación problemática es aquella en la que se desea obtener un resultado, pero no se conoce un camino inmediato para obtenerlo, en este sentido la concepción de problema es relativa: lo que para unos alumnos puede resultar un problema para otros ya no lo es si cuentan con un camino para su resolución. La concepción de un problema como una situación de aprendizaje es muy amplia, los siguientes son ejemplos de problemas en Geometría:

Armar un rompecabezas. Hacer el croquis del camino de la casa a la escuela. Calcular el número de diagonales de un polígono cualquiera. Calcular la al-

tura de un poste (sin medirlo). Hallar el número de vértices de un poliedro a partir de su desarrollo plano Imaginar el resultado de girar un cuerpo geométrico. Imaginar el cuerpo geométrico que se forma con cierto desarrollo plano. (García, S. Y López, O. (2008). P.76, La Enseñanza De La Geometría. INEE.)

4. Conclusión

En la formación de docentes se tiene la oportunidad de conocer diferentes escuelas que se caracterizan por contextos diversos, los cuales permiten vivir experiencias que en un corto o largo plazo se estarán viviendo, estas experiencias les posibilitará comenzar a buscar estrategias básicas para cuando estén impartiendo clases en una institución educativa, por lo tanto el buscar diferentes métodos es fundamental pero es una tarea un poco difícil porque cada día nos encontramos con diferentes modelos teóricos y estrategias de aprendizaje, que se pueden emplear en la práctica docente y/o adecuar a las necesidades de la misma, en lo personal fue muy importante esta experiencia de observación porque permitió presenciar las dificultades y los retos con las que se puede encontrar el docente en formación al momento de estar en la práctica educativa.

Un estudio reciente relativo a la madurez escolar demostró la importante influencia que las prácticas docentes tienen, las ideas de los profesores relativas al desarrollo del niño. (L. Meece. (2001) P.5.Desarrollo Del Niño Y Del Adolescente Para Educadores. Interamericana: SEP/McGraw-Hill.)

Esta actividad nos lleva, como futuros docentes, a reflexionar acerca de toda la riqueza que gira alrededor de la enseñanza de la Geometría y otros temas tan fundamentales que tenemos que abordar, pero a su vez el poder tomar conciencia sobre el cómo resolveremos toda situación que se nos pueda presentar en el aula debido a que no consiste en la transmisión de los contenidos, sino en educar en un sentido amplio, en adentrar al alumno en todo un mundo de experiencias para su construcción y apropiación del conocimiento del espacio que percibe.

Referencias

- SEP. (2011). *Plan de estudios educación básica 2011*. México: SEP. Consultado el: 25- Agosto-2016-
- Hernández, Rojas, G. (2012). México: Paidós Educador. Consultado el :25-Agosto-2016
- J. Godino. (2002) *Geometría y su enseñanza didáctica para los maestros*. México: Edumat-Maestros. Consultado el:25-Agosto-2016
- Piaget... (1997) *Geometría y su enseñanza didáctica para maestros*. México: Edumat-Maestros. Consultado el :27 Agosto-2016
- Hernández. Rojas, G. (2012) Citando a Ausubel. México: Paidós Educador. Consultado el :27- Agosto-2016
- Hernández. Rojas, G. (2012) Citando a Vygotsky. México: Paidós Educador. Consultado el :28- Agosto-2016
- E. Castelnuovo. (1990). *Didáctica de la matemática moderna*. México: Trillas. Consultado el :29- Agosto-2016
- L. Meece. (2001). *Desarrollo Del Niño Y Del Adolescente Para Educadores*. Interamericana: SEP|McGraw-Hill.). Consultado el:02- Septiembre-2016
- García. S. Y López. O. (2008). *La Enseñanza De La geometría*. INEE. Consultado el:25- Marzo-2016

La solidaridad: un valor que influye en la mejora de la convivencia dentro del aula

Solidarity: a value that influences the improvement of coexistence within the classroom

Ana Cecilia Ledezma Alcantar¹

Resumen

La propuesta y los resultados que en este artículo se presentan son definidos por el análisis de la experiencia que se ha llevado dentro de la práctica docente en el aula escolar de una escuela primaria; en la cual se tiene como principal área de mejora el llevar a la práctica los valores desde la formación de los educandos, permitiendo una mejor convivencia entre los individuos que integran la sociedad; aunque en la actualidad esto sea un trabajo arduo, el cual requiere tiempo y disposición para lograr resultados.

Palabras clave: Valores, solidaridad, convivencia, alumnos, investigación, educación.

Abstract

The proposal and the results presented in this article are defined by the analysis of the experience that has been carried out within the teaching practice in the classroom of a primary school; In which the main area of improvement is to put into practice the values from the formation of the students, allowing a better coexistence between the individuals who make up the society; although at present this is hard work, which requires time and willingness to achieve results.

Keywords: Values, solidarity, coexistence, students, investigation, education

Introducción

“De cómo convivan los niños dependerá la clase de adultos que lleguen a ser. Los niños no son el futuro de la comunidad humana, los adultos lo somos. Somos el futuro de nuestros niños y niñas, porque ellos serán según vivan con nosotros. El futuro está en nuestro presente”. (Maturana y Dávila, 2006)

La educación en valores es un término utilizado para nombrar varias cosas, y hay mucha controversia académica que lo rodea. Algunos lo consideran como todos los aspectos del proceso por el cual los profesores (y otros adultos) transmiten valores a los alumnos. Otros lo ven como una actividad que puede tener lugar en cualquier

organización en la que la gente se ayuda de otros.

La escuela tiene como objetivo que las niñas, los niños y adolescentes adquieran conocimientos y habilidades para resolver los retos que se les presentan en la vida cotidiana. Además, la escuela es un espacio de formación y aprendizaje que favorece la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar: personal con funciones de supervisión y dirección, docentes, alumnos, personal de apoyo a la labor escolar y familias. La manera de convivir con otros en el ambiente escolar está determinada por valores, normas, formas de trabajo escolar, situaciones y contexto en el cual se ubica la escuela, lo que permite que ésta sea un espacio donde confluyen diferentes maneras de relacionarse entre sus integrantes.

Es por ello que en este documento se abarca el análisis de la aplicación de un proyecto sobre problemas de convivencia, el cual se centró en la solidaridad como un valor base; ya que este se relaciona con otros valores o acciones que propician la formación de todo individuo y lo adentran a una convivencia pacífica dentro de un grupo social; trabajar colaborativa y cooperativamente, el respetar, tolerar, saber comunicar y ser justo.

Enfoque y planteamiento

La labor docente no consiste solamente en tener actividades para abarcar un contenido; en la actualidad va mucho más allá; es necesario tener bien delimitado el contexto en donde se desarrolla la práctica educativa, ya que conociendo este, nos permite identificar los problemas sociales que existen y que a la vez perturban el proceso educativo dentro de una escuela, es de allí de donde surge el término *problema socio-educativo*.

Para detectar esta problemática que afecta al campo social y educativo es necesario hacer un estudio del contexto en el que se encuentran inmersos los individuos y se desarrolla la investigación; ya que el contexto de los estudiantes resulta de vital importancia para el desarrollo de las competencias y aprendizajes esperados que pretende la educación primaria. Es por eso que se requiere un estudio general de las condiciones ambientales, geográficas, sociales, económicas, familiares y educativas en donde se está llevando a cabo la

2. Ana Cecilia Ledezma Alcantar. Escuela Normal Experimental de Colotlán. cesita2317@gmail.com

práctica docente y la investigación de campo.

La escuela primaria se ubica en el municipio de Tlaltemango de Sánchez Román, Zacatecas; este municipio se encuentra situado a 173 km al sur de Zacatecas capital y 155 km al norte de Guadalajara, Jal. Al norte colinda con los municipios de Momax y General Joaquín Amaro, al este con los municipios de Huanusco y Jalpa; al sur por el municipio de Tepechtlán; al oeste colinda con el municipio de Atolinga.

La superficie del municipio es de 746.45 Km² y representa el 0.99 % del territorio estatal y en él se concentra el 1.71 % de la población total del estado, aproximadamente 25,493 habitantes (censo de población y vivienda 2010). La densidad de la población es de 34.2 habitantes por kilómetro cuadrado. INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía).

La institución se ubica en un barrio dentro de un contexto urbano de nivel socioeconómico medio, con alumnos que viven dentro del mismo barrio y algunos otros en un barrio diferente; este es un tanto difícil, ya que en el radican cierto número de familias disfuncionales, lo que provoca que dentro de la escuela se presenten diferentes problemas tanto de indisciplina, aprendizaje por parte de los alumnos; y falta de responsabilidad por parte tanto de los alumnos como de los padres de familia.

La escuela está integrada por 12 maestros de aula, 2 maestros encargados de la asignatura de Inglés y dos más de Educación Física, así como el equipo de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), el subdirector y director de la institución; como la escuela es de tiempo completo también cuenta con un equipo de nutriólogas que son las que se encargan de diseñar el menú de cada día, el cual es servido a los alumnos por las encargadas de la cocina.

La organización que se tiene dentro de la escuela es adecuada a las necesidades de la misma, pues que los maestros tienen asignada un área de cuidado en el transcurso del recreo o un área a su cargo; como la biblioteca, para sacar las copias, los materiales de papelería, todo esto nos indica que la escuela cuenta con una gran organización. Dentro de la escuela hay diferentes reglas, una de ellas es que la puerta de la entrada se cierra a las 8:00 a.m. y después esta hora ninguna persona entra a la misma.

La escuela atiende a más de 300 alumnos, cuenta con 12 aulas ya que cada grado se divide en dos grupos "A" y "B", una biblioteca, un aula de medios, la cocina, una pequeña bodega, la dirección y subdirección que están en conjunto, los baños para niños y para niñas, así como diferentes áreas de recreación para los alumnos (patio, cancha de fútbol y básquetbol).

El grupo en el cual se identificaron diferentes problemáticas fue primer grado "A", es un grupo heterogéneo integrado por 26 alumnos; la mayoría se ubican en un mismo nivel

de aprendizaje, solo hay tres educandos que son de nuevo ingreso los cuales aún están en proceso de alfabetización. No se ha identificado a ningún alumno con alguna NEE (Necesidades Educativas Especiales), a pesar de ello hay algunos que requieren atención especial para que logren terminar sus actividades; es necesario estar caminando entre las filas para revisar el trabajo de los alumnos, desde ver donde empiezan escribir, de qué tamaño es su letra, si no hacen las grafías de manera incorrecta o si escriben las palabras completas, etc., y si realmente están haciendo las actividades.

El no tener como hábito la práctica de valores en cualquier contexto, afecta directamente en nuestra actitud que tendremos en los diferentes momentos de nuestro desarrollo.

Para la intervención de la jornada de prácticas se diseñó un proyecto socioeducativo el cual abarco la convivencia escolar; pero se tomó el valor de la solidaridad como principal, ya que se visualiza como base de los demás valores, es por ello que el planteamiento del problema es el siguiente: *La falta de solidaridad propicia la mala convivencia entre los alumnos de primer grado.*

Esta problemática genera una pregunta con base a la cual se actuó en el periodo de prácticas docentes:

¿Cómo promover la solidaridad para generar la buena convivencia dentro del aula de primer grado "A"?

Es necesario que todo individuo aprenda a ser solidario, ya que como se mencionó anteriormente la solidaridad es uno de los pilares fundamentales sobre los que debe asentarse toda sociedad, ya que este se relaciona con otros valores o acciones que propician la formación de todo individuo y permiten que este se integre de manera pacífica.

"Entender el valor como la significación socialmente positiva es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano" (Fabelo, 1989). Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está da por el grado en que éste exprese realmente un redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares.

El fenómeno de cómo desarrollar y formar valores es un proceso de enculturación que dura toda la vida, en el que inciden los cambios sociales que se producen y que provocan transformaciones en las interrelaciones humanas, en las percepciones, y en las condiciones materiales y naturales de vida, es decir, en la calidad y sentido de la vida. (Aguirre, 1995, p. 498).

Es impreciso y absurdo hablar de una pedagogía de los valores como algo independiente, dado que el valor es parte del contenido y éste es uno de los componentes de la didáctica, pero sí es necesario comprender las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores y sus relaciones en el proceso docente educativo; por ello los valores son razones y afectos de la propia vida humana la que no se aísla

de la relación de lo material y lo espiritual y, entre lo social y lo individual, siendo así que integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores.

Algunos afirman que vivimos en una sociedad sin valores; otros que han aparecido nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural; también hay quien dice que el problema está en la multivariada existencia de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Quizás esté ocurriendo todo ello y valdría la pena abordar el asunto teniendo en cuenta que en todas las sociedades y en las diferentes épocas el hombre como guía ha tenido que enfrentar sus propios retos de desarrollo, como ser pensante y razonable, buscando soluciones que no afecten la integridad de los demás.

Dentro del planteamiento y el desarrollo del proyecto se ha buscado lograr algunos objetivos; “Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse” (Rojas, 2001; citado en Sampieri, 2003); son las guías del estudio y durante todo su desarrollo deben tenerse presentes. Evidentemente, los objetivos que se especifican han de ser congruentes entre sí.

Objetivo general

Promover la solidaridad entre los alumnos, a través de la implementación de actividades lúdicas para generar una buena convivencia entre los alumnos de primer grado, en el periodo de prácticas docentes.

Los objetivos específicos que nos proponemos conseguir con el proyecto se enlistan a continuación:

- Mejorar las actitudes de los alumnos en la escuela y fortalecer las relaciones alumno-alumno, docente-alumno y alumno-docente.
- Dar a conocer los valores y la importancia de su aplicación para prevenir posibles situaciones conflictivas dentro de la comunidad escolar
- Motivar al personal docente para que actúe como el modelo a seguir de sus alumnos.
- Que el alumno comprenda la importancia de ayudar a los demás, lo cual es una parte clave para su formación como un individuo capaz de relacionarse con los demás y de vivir sanamente en sociedad; y de igual manera que aprendan a recibir ayuda de los demás.

Metodología

La innovación de las instituciones es una respuesta a las necesidades concretas, que demanda la construcción de

nuevos modos de hacer y reflexionar las prácticas. Su legitimidad se encuentra en directa relación con la resolución de los problemas a los que busca dar respuesta. La planificación del cambio debe partir del análisis y diagnóstico de la realidad para luego culminar cotejando los logros conseguidos. Un análisis profundo a la realidad ayudará a eludir estos riesgos y permitirá crear un proceso continuo de reflexión, planificación, implementación y evaluación del proyecto

La elaboración del proyecto específico es el momento en el que se anticipan y orientan las acciones a través de la distribución de los recursos disponibles, tiempos y responsables del mismo. Debería considerarse como un ejercicio de anticipación prospectiva que busca guiar las acciones hacia el logro de determinados resultados pero que pueden ser en el desarrollo de la acción, ser rectificadas y reelaboradas.

En esta ocasión el proyecto de intervención se diseñó bajo una investigación de corte cualitativo que según Pérez (1994, p.46) la investigación cualitativa es considerada “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Se subraya en este caso, que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

Dentro de la investigación cualitativa podemos encontrar diferentes métodos que nos permiten el diseño de nuestro plan de acción, enlistando dos las cuales se utilizaron en esta investigación:

Método etnográfico

San Fabián afirma que: “...al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (1992, p.18).

La etnografía se utiliza para conocer el contexto, así como las características de cada uno de los participantes del proyecto; ya que es un método que se relaciona al campo social; dentro de este método las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son las observaciones y las entrevistas. El etnógrafo además de observar, también tiene que preguntar y examinar, para ello se apoyará en las entrevistas con el objetivo de obtener una perspectiva interna de los participantes del grupo. En definitiva, tanto para las entrevistas como para la observación participante, el investigador debe tener en cuenta:

El contexto.

- Los efectos que cause el propio investigador en el grupo.

- La necesidad de crear una relación de comunicación.
- Crear relaciones con los miembros del grupo.

Método investigación-acción

La investigación acción es una metodología que delinea sus pasos o fases partiendo de la propuesta de Kurt Lewin en la década de los 40 a la cual se le han incorporado algunas variaciones sin perder la esencia central que implican los tres ápices del triángulo: investigación-acción-formación; esto demuestra que esta metodología tiene en su esencia el espíritu de formación y capacitación de los investigadores y co-investigadores para que se apropien de ella y puedan desarrollar de manera independiente sus proyectos, con miras a generar cambios o transformaciones en las prácticas sociales o educativas que se llevan a cabo en la cotidianidad del individuo, ya que como señala Dick (2005), “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas” (p.176).

La Investigación-Acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que varía de acuerdo a la complejidad de la problemática; esto nos permite conocer el impacto que tuvo nuestra propuesta después de haber sido aplicada. Sus principales fases son: Problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y la evaluación.

De acuerdo a las edades de los alumnos a los cuales fue dirigido el proyecto y a la línea de investigación cualitativa, la estrategia que se implementó fue el diseño de actividades lúdicas; ya que son educandos de 6 a 7 años, los cuales están en constante movimiento y por ello muestran interés por aquellas actividades que les permiten experimentar, descubrir, inventar, crear, aprender, comunicar y divertirse.

Lo lúdico se convierte en el elemento fundamental dentro de la propuesta alejándonos de la visión tradicional de las teorías conductistas-positivistas que se limitan a considerarlo dentro de un enfoque didáctico, observable y mensurable, permitiéndonos entonces entender la lúdica como un “comportamiento” o una “actitud”.

A través de la implementación de actividades lúdicas se logra fortalecer la convivencia entre iguales, aprendiendo a respetar a sus compañeros y trabajar en equipo; tal como lo menciona Vygotsky, citado en Álvarez, M. (2002, p.) “... el conocimiento se construye a través de la interacción con otras personas y objetos de la cultura”; es por esto que los niños al convivir con sus pares no solo jugaran, si no llegarán al andamiaje entendido como el apoyo que se utiliza para aprender con ayuda, para desarrollar diferentes habilidades y sobre todo se llegue a una mejor convivencia.

El juego de igual manera sirve para regular la conducta de los alumnos según Erickson el juego es un medio de exploración, una vía para mostrar iniciativa o independencia. Los alumnos por medio del esparcimiento, los talleres y las actividades implementadas por el docente ya que “el trabajo en talleres ofrece posibilidades para atender la diversidad del grupo; es una forma organizada, flexible y enriquecedora del trabajo intelectual y manual que privilegia la acción de un niño a través de una participación activa y responsable” (Programa de Educación, 2011), de esta manera fortalecerán los valores y aprenderán más sobre estos, de igual manera se desarrollará la autonomía, para poder resolver problemáticas que se presenten dentro o fuera del contexto escolar.

Como bien se sabe los valores se hacen presentes en cualquier materia, haciéndose presente una transversalidad entre los diferentes contenidos que se abarcan, tanto en la escuela como en la vida cotidiana; pero enfocado al campo de Expresión Artística, sabemos que el manejo de las Artes es un espacio en donde expresamos lo que sentimos y la forma en como somos, manifestándolos al momento de trabajar en alguna actividad (modelado, pintura, danza, música, etc.), damos cuenta de los valores que tenemos presentes.

Dentro del eje de la asignatura de formación cívica y ética se contribuye a que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores o normas que conforman un orden social incluyente. Se espera que a partir de la formación ética los alumnos se apropien y actúen de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

Como ya se mencionó al trabajar con la lúdica como estrategia se pueden implementar varias técnicas que permiten la participación del alumno en cada una de las actividades que el maestro ponga en práctica para poder desarrollar un contenido.

- Dibujo como técnica de expresión Elaboración de manualidades.
- El juego para resolver problemas matemáticos en equipo.
- Proyección de audiovisuales para promover que el alumno de su opinión sobre lo visto.

Resultados y conclusiones

Recuperar la práctica requiere de un proceso en el cual se utiliza la investigación por parte del docente, que consiste en describir los hechos que ocurren y juegan un papel muy importante dentro del grupo, en el cual sale a relucir el comportamiento de los alumnos y la didáctica del maestro, su estructura social, además el significado y la interpretación que se le brinde a la información recabada, haciendo una reestructuración de la experiencia.

Con base al análisis de diferentes instrumentos rescatados de la práctica docente, y el registro de las sesiones de clase que no es otra cosa más que congelar las acciones tanto del docente como de los alumnos, esto lo establece García Herrera (1997:40); el registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho y darle sentido para así poder iniciar a hacer una clasificación de datos.

Algunos instrumentos que fueron rescatados son:

- Diarios de clase.
- Evaluación y observación del maestro titular.
- Autoevaluación de la práctica.
- Evaluación de los alumnos.

Al hablar del alcance de la aplicación del proyecto es un tanto difícil si no se lleva una evaluación acorde al desarrollo de este; esto fue algo de lo que pasó en estas prácticas, ya que en la evaluación aún se presentan muchas deficiencias. Pero de acuerdo a algunos indicadores y la información rescatada de los instrumentos ya mencionados se hace una descripción general del impacto del proyecto.

Al trabajar lo lúdico como estrategia se enriquece el aprendizaje por el espacio dinámico y virtual que implica, como espejo simbólico que transforma lo grande en pequeño, lo chico en grande, lo feo en bonito, lo imaginario en real y a los alumnos en profesionistas; y puede emplearse con una variedad de propósitos, dentro del contexto de aprendizaje, pues construye autoconfianza e incrementa la motivación en el alumno.

Después de aplicar actividades abarcadas dentro de esta estrategia con los alumnos de primer grado, fue posible que estos presentaran actitudes diferentes hacia sus compañeros, valorando y respetando el trabajo de cada uno de ellos; esto pudo constatarse con base a las evaluaciones y observaciones que se hicieron a los educandos, rescatando algunos indicadores de evaluación:

- Papel activo o pasivo de cada participante durante la actividad.
- Conceptos personales de cooperación y trabajo en equipo.
- Habilidad para coordinar acciones con otros participantes para conseguir la meta.
- Agrado/desagrado por las actividades de equipo.
- Nivel de interés y dedicación en la tarea.
- Capacidad para considerar las aportaciones de los demás.
- Habilidad para afrontar las derrotas.
- Atribución del fracaso y el logro.
- Reconocimiento preciso de las consecuencias de cooperar y trabajar en equipo.
- Disposición para ayudar a los demás.

En general los educandos respondieron de manera adecuada en el desarrollo del proyecto, participando en cada una de las actividades diseñadas; logrando así que el trabajo

en equipo dentro del aula se desarrollará de una mejor manera, se apoyaran entre si cuando fuera necesario, compartieran sus materiales y dialogaran de manera pacífica entre ellos para llegar a acuerdos. Los estudiantes mostraron mayor iniciativa al integrarse con sus compañeros que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje, ayudándoles a concluir algunas actividades.

Por estas razones el proyecto tuvo un impacto aceptable, a pesar de que hubo limitaciones en el tiempo, ya que se tenía contemplado trabajar dos semanas completos, pero de estos dos días no hubo clases; se logró que los alumnos mejoraran su convivencia dentro y fuera del aula, ya no se presentaron tantos reclamos por parte del alumnado y ni de los padres de familia; aunque en esto pudo a ver afectado otro factor, que los escolares ya se conocían mejor entres ellos.

La práctica docente, por lo tanto, nos permite desarrollar destrezas, habilidades, conocimientos académicos y personales, que nos preparan para ejercer el papel de un buen profesional de la enseñanza y la orientación en los dentro de cualquier institución.

En el momento en el que los alumnos logran observar que su comunidad, díganse alumnado, docentes y padres de familia, logran relacionarse entre sí de una manera sana y provechosa ellos pueden ver y reflejar esas actitudes y esos valores en su propia personalidad siendo capaces de evitar conflictos y de valorar a sus iguales; tal como nos dice Mayorga (2001, p. 1) “la convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma”.

La actividad realizada durante la práctica docente consiste en la experiencia de aula, la cual se inicia con la elaboración del diagnóstico del grupo de alumnos y se convirtió en una gama de posibilidades para conocerlos; sus necesidades, temores, dificultades y fortalezas, además de la oportunidad de compartir con ellos diferentes estrategias de enseñanza con la expectativa de alcanzar óptimos resultados de aprendizaje.

Conforme pasa el tiempo y vamos adquiriendo experiencia nos podemos dar cuenta que estrategias utilizar para poder mantener el orden y el control del grupo, para que estos tengan una mejor comprensión de los contenidos lo cual no es tarea fácil por lo que se requiere saber improvisar y atender imprevistos que se presenten, también saber adaptarse a diversas circunstancias que presenten los alumnos, a los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, y sin olvidarnos de dar atención diferenciada aquellos alumnos que presenten barreras de aprendizaje; es así como conocemos lo que es significativo para el educando, sin dejar atrás la práctica de valores; que es en lo que se espera concientizar al alumnado, padres de familia y docentes.

Referencias

- Álvarez Marín, Mauricio (2002) “Vygotsky: *Hacia la psicología dialéctica*”. Material Utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana Santiago de Chile.
- Gómez, G. (2010). *Investigación-acción: una metodología del docente para el docente*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hermosilla, J (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia, Universidad Pablo Olavide de Sevilla.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (DR©2011). Panorama sociodemográfico de Zacatecas; Censo de Población y Vivienda 2010.
- Mayorga, A. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad Síntesis de propuestas de mejora*. Ponencia presentada en el XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Santiago de Compostela, España.
- Murillo, J, y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial.
- San Fabián Maroto, J. L. 1992 “Evaluación etnográfica de la educación”, en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53
- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Educación Básica. Disponible en: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf> Graó. Barcelona.
- Serra, C. (2004). *Etnografía escolar; etnografía de la educación*. Revista de Educación, 334: 165-176.
- Velasco, H, y Á. Díaz de Rada (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

La elaboración de Proyectos de Vida en Educación Primaria

104

The elaboration of Life Projects in Primary Education

Karina Martínez López¹

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados del proyecto socioeducativo aplicado en el 6to grado de la escuela primaria Paulino Navarro 603, con la intención de que el lector conozca la importancia de intervenir en problemas socioeducativos que influyen en los grupos escolares. La escuela en que se desarrolló esta experiencia tiene características que influyen en los resultados, es posible identificar problemáticas, los alumnos las reflejan en actitudes negativas hacia el aprendizaje. Es por ello que la estrategia de diseñar proyectos de vida es conveniente para lograr el éxito escolar, involucrar a los padres de familia en este proceso es primordial, ellos como agentes más cercanos pueden impulsar a sus hijos a proponerse metas y a lograrlas para mejorar en su vida personal y académica.

Palabras clave: Problemática socioeducativa, investigación acción, taller para padres, alumnos de primaria, proyecto de vida.

Abstract

The purpose of this paper is to show the results of socio-educational project, implemented in the 6th grade of elementary school Paulino Navarro 603, with the intention that the reader knows the importance of intervening in social and educational problems affecting school groups. The school that this experience has developed characteristics that influence the results. It is possible to identify problem, the students reflected in negative attitudes toward learning. That is why the strategy to design life projects is suitable for school success, involve parents in this process is paramount them as closest agents can encourage their children to set goals and achieve them to improve their personal and academic life.

Keywords: Socio Problematic, action research, workshop for parents, primary school pupils, life project.

Introducción

“Si los alumnos al concluir la educación primaria tuvieran un proyecto de vida, tendrían metas claras,

2. Karina Martínez López, Escuela Normal Experimental de Colotlán, Kary_mtz8894@outlook.com.

descubrirían la importancia de la educación en su vida y desarrollarían la capacidad de enfrentarse a los retos que existen hoy en día”. (Martínez López, K., 2016)

En la actualidad hay cambios acelerados en la sociedad que impactan con gran intensidad en las aulas de clase, los alumnos están inmersos en problemáticas socioeducativas de las cuales no son responsables y son perjudicados sin consideración, las condiciones sociales, económicas y culturales en las que viven las familias algunas veces perturban en el proceso académico y el desarrollo personal de los niños. Que exista un desinterés hacia el aprendizaje ya no es novedad, a diario se puede notar que disminuye el rendimiento académico, que los padres de familia como agentes más cercanos no apoyan a sus hijos cumplir con las actividades escolares.

El presente artículo refiere al diseño y aplicación de un proyecto de intervención socioeducativa en el que se consideran las principales problemáticas del contexto donde se realizó la práctica docente. Partiendo de la idea de que todo planteamiento educativo debe surgir de la experiencia de conocer el grupo en el cual se pretende abordar, se debe llevar a cabo un proceso de reflexión y análisis riguroso que permita identificar y atender los conflictos que repercuten en la vida escolar de los alumnos para encaminarlos al éxito escolar. El proyecto fue realizado pretendiendo desarrollar y fortalecer competencias profesionales, esto teniendo acercamientos graduales a los grupos escolares de las instituciones de educación primaria y sus contextos para involucrarse en los procesos de interacción pedagógica.

Dentro de los hallazgos encontrados es que el proceso educativo requiere de adaptarse a las características del alumnado y al entorno en el que se produce para lograr ciertas finalidades o intenciones que se proponen en el ámbito escolar. Así pues, contar con diagnóstico o conocimiento previo de la situación en la que se pretende intervenir es una tarea fundamental de los maestros interesados en orientar la práctica hacia la calidad. “El diagnóstico es un proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien con la

finalidad de intervenir, si es necesario para aproximarlo a lo ideal.” (Luchetti & Berlanda, 1998, p. 17).

Es por ello que inicialmente se da a conocer el diagnóstico, su relevancia y pertinencia, con el propósito de poder dar una idea de cómo se encuentra estructurada y el contexto en el que está inmersa la escuela. Se hace además mención de un análisis realizado, del cual se deriva la pregunta rectora de investigación y el plan estratégico, ya que, para poder tener éxito en la intervención, debemos tener en claro porque nuestra atención ha sido en tal situación y que resultados pretendemos conseguir; la problemática detectada es la falta de interés de los alumnos hacia el aprendizaje que afecta su preparación personal y académica, tienen debilidades y dificultades al momento de realizar las actividades de las diferentes asignaturas, por ser muy poco el apoyo que disponen de sus padres.

Para llegar a una idea más precisa se describirá a continuación al grupo involucrado; son 19 alumnos de edades entre 11, y 14 años, específicamente son 5 niñas y 14 niños. Sus grupos familiares son pequeños, algunos tienen su hogar en la localidad y otros en las rancherías de los alrededores. Es un grupo heterogéneo, cada alumno tiene características muy particulares, hay diversidad de actitudes hacia el trabajo y formas de aprender. La mayoría de los niños tienen comportamientos encaminados a la indisciplina, mientras que las niñas se mantienen al margen de lo que se les solicita, el ritmo de trabajo en el aula es lento debido a su comportamiento y a que algunos alumnos no muestran interés por adquirir el aprendizaje además de que carecen de aprendizajes necesarios para el nivel académico que cursan; no es posible generalizar, pero es una situación que está presente de forma notoria.

Para poder tener éxito en la intervención se debe tener claro porque la atención ha sido en esta situación y que resultados se pretenden conseguir; la problemática detectada es la falta de interés de los alumnos hacia el aprendizaje, por tanto, su preparación personal y académica se ve afectada, tienen debilidades y dificultades al momento de realizar las actividades de las diferentes asignaturas, aunado a ello es muy poco el apoyo que disponen de sus padres. Al estar en la etapa de transición a la escuela secundaria presentan dificultades y es alarmante que en casos específicos algunos alumnos puedan desertar de la educación básica, debido que se ha visto reflejado que los padres reconocen las dificultades de sus hijos y no hacen nada al respecto incluso no los motivan a esforzarse.

La pregunta rectora de esta investigación es la siguiente: ¿La estrategia de Proyectos de vida permitirá a los alumnos de 6to grado de la Escuela Paulino Navarro 603 interesarse por mejorar su rendimiento académico? Par-

tiendo de lo anterior, el proyecto de intervención se torna en la metodología de investigación-acción, que consiste en dar tutorías a los alumnos en la elaboración de su proyecto de vida e involucrar a los padres de familia para que impulsen a sus hijos a lograrlo, además de que los alumnos descubran la importancia de la educación y se interesen por fortalecer sus debilidades para tener éxito en todos los aspectos de la vida. El proyecto o plan de vida, según D'Angelo (1986) representa, entonces, en su conjunto, “lo que el individuo quiere ser y lo que él va a hacer en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo”.

Los alumnos al estar cercanos a concluir su educación primaria deben adquirir el hábito de mejorar para ser eficientes en las diferentes etapas y momentos de su vida y aunque es una tarea altamente exigente que requiere la actuación autónoma del alumno y la acción coordinada de agentes educativos para favorecer y facilitar la identidad personal y la adaptación a un mundo en constante evolución, se incide en ello.

Desde la orientación, la transición se concibe como una oportunidad de desarrollo personal, a través de la cual, la persona debe aprender a gestionar e integrar los cambios que se producen en él mismo y en su entorno con la pretensión de construir, como agente activo, su propio proyecto vital y así, planificar y afianzar su desarrollo personal y profesional, además de ajustarse a la rapidez y vertiginosidad de los cambios que acontecen en la sociedad y que operan en el ámbito social, formativo y laboral. Vogler, Grivello y Woodhead (2007) definen este término como un proceso clave que ocurre en determinados momentos del ciclo vital y que permanece ligado a cambios en las actividades, roles, estatus y responsabilidades de cada persona.

Por medio de este proyecto se puede lograr que el alumno además de diseñar su plan de vida, este pueda perdurar para su formación como alumnos en educación básica manteniéndoles el interés por realizar sus trabajos y actividades de forma correcta, así como también tengan en cuenta la importancia de fortalecer los valores y puedan dejar de lado las actitudes negativas que manifiestan a diario como el caso de la indisciplina. La elaboración de un proyecto de vida es un acercamiento del alumnado a la realidad de su entorno y a su autoconocimiento para que descubra por sí mismo, la importancia y las consecuencias de tener un proyecto de vida personal e intransferible; para que llegue a ser quien quiere ser como protagonista de su propia vida.

Contexto de la investigación.

La primera etapa del proyecto de intervención socioeducativa, es elaborar el diagnóstico, con la finalidad de es-

pecificar la problemática detectada en el grupo escolar y delimitar el alcance de la propuesta de intervención, para posteriormente modificar esas situaciones y favorecer las realidades en las que se encuentran los alumnos que complementan la práctica docente. Según Ander Egg, E. (1997). “Un diagnóstico socioeducativo, es un proceso por el cual se establece la naturaleza de la magnitud de las necesidades de un estudio-investigación con la finalidad de desarrollar programas y realizar una acción.”

Previo a elaborar el diagnóstico se plantean las preguntas. ¿Qué voy a diagnosticar?, ¿para qué voy a diagnosticar? y ¿con qué instrumento? En base a ello, se delimitan los siguientes aspectos; las competencias de los alumnos, (conocimientos habilidades y actitudes), las competencias genéricas y profesionales del docente en formación, el contexto escolar y social. Con la finalidad de obtener información para atender una situación problemática que pueda ayudar a mejorar la función social y educativa de la escuela.

Para el levantamiento de datos se diseñan instrumentos como la guía de observación elaborada de acuerdo a las dimensiones de Cecilia Fierro, los diarios de clases basados en los criterios de Porlan Rafael y Martín José (1991) y entrevistas de carácter cualitativa diseñadas de acuerdo a la dimensión social, para recabar la información sobre la situación problema que más repercute. Luego de determinar el plan de diagnóstico y de elaborar los planes de clase se interviene en los grupos, con la intención de recolectar información que permita generar propuestas de intervención en el que se involucren a otros actores del ámbito educativo cómo lo son los padres de familia y la comunidad. Dicha recolección de datos debe especificar el contexto donde ocurre la problemática y como se manifiesta en el rendimiento académico de los alumnos.

La Escuela Primaria Paulino Navarro 603 está ubicada en el Municipio de Huejúcar Jalisco en la zona céntrica de la localidad, su contexto escolar es urbano y cuenta con todos los servicios básicos que se requieren. La institución es de organización completa y la relación entre la institución y los padres de familia es satisfactoria, aunque es importante señalar que falta mayor participación de estos últimos mencionados, esto porque son pocos los que se involucran en la dinámica escolar. El personal que labora en la escuela está organizado por un director, seis maestros, las funciones del director son en tanto administrativas, de gestión y en actividades que se relacionen con fortalecer los aprendizajes de cada grado. El trabajo de los docentes es de reconocer, ellos se reúnen constantemente para tratar temas de relevancia educativa.

Los horarios son los siguientes; la entrada a la escuela es a las 9:00a.m, el receso es de 11:45 a.m. a 12:45 p.m. y la

salida a las 1:45 p.m. La comunidad escolar es poca, con grupos pequeños y la relación que existe entre ellos es favorable, director, maestros, alumnos y padres de familia, aunque es importante señalar que falta mayor participación de estos últimos mencionados, esto porque son pocos los que se involucran en la dinámica escolar.

Para llegar a una idea más precisa se describirá a continuación al grupo involucrado; son 19 alumnos de edades entre 11, y 14 años específicamente son 5 niñas y 14 niños. Sus grupos familiares son pequeños, algunos tienen su hogar en la localidad y otros en las rancherías de los alrededores. Es un grupo heterogéneo, cada alumno tiene características muy particulares, hay diversidad de actitudes hacia el trabajo y formas de aprender. La mayoría de los niños tienen comportamientos encaminados a la indisciplina, mientras que las niñas se mantienen al margen de lo que se les solicita, el ritmo de trabajo en el aula es lento debido a su comportamiento y a que algunos alumnos no muestran interés por adquirir conocimientos.

Diariamente en las asignaturas en las que se trabajaba, los alumnos presentan dificultades, la principal es en la comprensión lectora, su escritura es débil porque presentan faltas de ortografía y algunos no son capaces de escribir textos propios con las características que se le solicitan como por ejemplo la explicación de un tema; también tienen dificultades en procedimientos matemáticos, en las tablas de multiplicación, entre otros de las demás asignaturas, se detectó que la mayoría de los alumnos carecen de conocimientos, habilidades y actitudes, no es posible generalizar, pero es una situación que está presente de forma notoria, a causa del contexto que los rodea, las características socioeconómicas, el poco o nulo apoyo de los padres de familia que no inspiran a sus hijos el interés por aprender y por ser mejores alumnos.

El levantamiento de datos permitió hacer el análisis y reflexión de la intervención en la primera jornada de prácticas, de acuerdo a tres aspectos; el análisis de la práctica docente; el análisis del aprendizaje de los alumnos en las asignaturas y la problemática socioeducativa. En cada una de ellas definimos el problema o el foco de investigación y planteamos posibles soluciones. Después utilizamos el proceso de codificación y categorización que implica un conjunto de tareas de recopilación, reducción, representación válida e interpretación, con la finalidad de mostrar lo significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con efectos del plan de acción.

Problema o necesidad.

La pregunta rectora de esta investigación es la siguiente: ¿La estrategia de Proyectos de vida permite a los alumnos de

6to grado de la Escuela Paulino Navarro 603 interesarse por mejorar su rendimiento académico? Partiendo de lo anterior, el proyecto de intervención se torna en la metodología de dar tutorías a los alumnos en la elaboración de su proyecto de vida e involucrar a los padres de familia para que impulsen a sus hijos a lograrlo, además de que los alumnos descubran la importancia de la educación y se interesen por fortalecer sus debilidades para tener éxito en todos los aspectos de la vida. El proyecto o plan de vida, según D'Angelo (1986) representa, entonces, en su conjunto, “lo que el individuo quiere ser” y “lo que él va a hacer” en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo.

Comenzar desde edades tempranas a identificar y gestionar las potencialidades y los recursos personales que tiene el alumnado, se considera uno de los pilares básicos para afrontar los diferentes cambios y desafíos que se plantean, tanto fuera como dentro del sistema educativo. Mediante la intervención educativa se pretendió favorecer la etapa de transición de los alumnos de Educación Primaria a la Educación Secundaria a partir de una acción orientadora centrada en la elaboración del Proyecto de vida entendido como construcción activa que se desarrolla a lo largo de la vida y en momentos de cambio.

El proyecto de vida es un conjunto de procesos, técnicas y servicios múltiples planificados, para ayudar a una persona a conocerse a sí misma, a actuar en consecuencia, a conocer las oportunidades del mundo laboral, educativo y de ocio y a desarrollar destrezas para tomar decisiones para organizarse la propia vida. (Rodríguez Moreno, M.L. 1991:206)

Hacer uso de esta herramienta en las aulas de Educación Primaria, implica comenzar un necesario proceso de descubrimiento personal (quién soy) y del entorno más inmediato (dónde estoy) de los estudiantes, acompañándoles en este proceso de introspección y reflexión para facilitar una plena adaptación a la nueva cultura escolar y fortalecer su capacidad de tomar decisiones autónomas y responsables a lo largo de su itinerario académico y vital. La importancia de la acción orientadora en momentos de transición académica radica principalmente, en la oportunidad que este proceso representa para que cada alumno se conozca a sí mismo y adquiera autoconfianza, para que conozca y valore su entorno social y cultural y para que sea cada vez más consciente de su toma de decisiones.

En Educación Primaria, es el maestro es quien debe asumir un papel de tutor en la actuación y coordinación sobre los aspectos educativos de la formación del alumnado. Las funciones que se desempeñaron como tutor fueron diversas, las funciones de planificación, las funciones de atención

directa con el alumnado y las funciones dirigidas a padres e hijos. Dada la influencia que tiene la familia, los maestros y la escuela en su conjunto en la vida del alumno a estas edades, estas acciones formativas requieren la capacidad del tutor para atraer y movilizar el compromiso e implicación de estos agentes educativos, cruciales a estas edades.

Objetivos de la investigación

En base a lo anterior el proyecto de intervención socioeducativa aplicado durante la segunda jornada de prácticas se desarrolló de la siguiente manera: se llevó a cabo un taller de seis sesiones de trabajo, en el aula, la escuela y en sus contextos más cercanos, se contó con el apoyo de sus padres de familia en ciertos momentos y en otras sesiones se trabajó de manera individual. Se optó por la opción de trabajar bajo la metodología de taller ya que el trabajo en talleres trae múltiples beneficios, tal como opinan Laura Pitluk y Susana Epsztein (2007) “Consideramos el aula-taller a un espacio donde cada uno junto con el otro es protagonista, donde cada uno construye su conocimiento a través de un dinámico intercambio social y procesamiento individual”. Por tanto, las tareas desempeñadas en el taller estaban enfocadas fundamentalmente al desarrollo de los siguientes objetivos:

1. *Generar en el alumno un autoconocimiento de sí mismo para que logre la reflexión de quién es y quién quiere ser*

En la primera sesión titulada “Autoconocimiento de quien soy y quien quiero ser” realizada el día martes 17 de mayo de 2016, se reunió a los alumnos en el aula para exponerles los motivos por los que se implementaría un taller y se promovió una dinámica que les permitió conocerse a sí mismos, sus fortalezas y debilidades, sus intereses, sus expectativas, etc. Fue un momento donde reflexionaron sobre quiénes eran y quiénes querían ser.

Los alumnos completaron una hoja con sus datos personales y familiares, en la cual lograron describir el tipo de convivencia familiar que tenían en casa, muy característico de la mayoría fue que disponen de tiempo para convivir con sus padres y hermanos para jugar sus deportes favoritos, pasear, y compartir momentos divertidos como cuando salen a pescar, viajar para ir al cine etc. En cuanto a lo que más les gusta de ir a la escuela, todos hicieron mención de asistir a la escuela para jugar con sus compañeros, y en segundo lugar describieron que en la escuela; aprenden cosas que no sabían, trabajan, hacen tareas, leen y estudian, determinaron sus materias favoritas entre ellas las ciencias naturales, las matemáticas, así como también Formación Cívica y Ética, Historia y español. Otro incluso describió que solo asiste por cumplir y por tanto no tenían materia preferida.

2. Identificar el entorno institucional como cultural para conocer cómo influye en el nuevo rol de estudiante.

En la segunda y tercera sesión tituladas “Con mi preparación personal cómo puedo apoyar a mi comunidad.” realizada los días miércoles 18 y jueves 19 de mayo de 2016 se persiguió acercar a los alumnos a su entorno más inmediato para conseguir que analizaran su entorno, identificaran profesiones y se preguntaran que quería ser; que metas debían plantarse para lograrlo y como su entorno se vería beneficiado por sus acciones. Añadido a eso visitar los contextos fue una estrategia efectiva porque se convivió con padres de familia y alumnos, experiencias que perdurarán para toda la vida.

El día miércoles como ya se había establecido en el cronograma de actividades la reunión de alumnos y maestro fue en horario extra clase para cumplir con el objetivo de la sesión mencionado anteriormente, todos los alumnos contemplados asistieron a la escuela primaria, iniciamos reuniéndonos en el patio en una media luna, se les pidió que describieran sus pasatiempos favoritos, sus intereses acerca de lo que querían ser de grandes y sus fortalezas y debilidades en la escuela. La dinámica resulto productiva ya que le dieron a conocer a sus compañeros esos detalles.

Después se dio el recorrido por la comunidad de Huejúcar y en el transcurso los niños identificaban las profesiones de su localidad, se entablo una charla sobre lo interesante de los lugares visitados, las profesiones que más se desempeñan en la comunidad, los profesionistas que admiraban y se cuestionaba acerca de la importancia de la educación en sus vidas y en la vida de los demás. De tarea se les pidió que elaboraran en casa una conclusión acerca de los cambios que debían tener en su rol de estudiantes para contribuir en el desarrollo de su comunidad. Para finalizar se jugó un amistoso partido de futbol en las canchas de la comunidad.

El día jueves al concluir las clases, se visitó con cuatro de los alumnos la ranchería de las Peñas, el traslado fue en taxi y al llegar se visitó las casas de los alumnos para saludar a sus familias y a dejar las mochilas, enseguida a la presa y todos los atractivos del lugar, ahí se convivió por un par de horas, después se regresó a la casa de dos alumnos a una comida que tenían preparada, muy emocionados al terminar de comer mostraron toda la flora y fauna que había en su rancho, también se practicó la pesca en el río, mientras tanto se habló en torno al objetivo de la visita y se les asignó la misma tarea que al grupo de Huejúcar, los padres de los niños obsequiaron bocadillos para llevar a casa; fue un tarde muy divertida llena de gratas experiencias.

3. Orientar al alumno en la toma de decisiones de manera autónoma y responsable para mejorar su futuro.

En la quinta sesión titulada “Defino mis metas” realizada el día lunes 23 de mayo de 2016 en el horario de clases con el grupo completo de alumnos en el aula, se trabajó sobre las metas y estrategias para lograr las mismas, primero se expuso a los alumnos el tema con apoyo de láminas informativas, y enseguida se reunieron en equipos, para que se establecieran metas a corto y a largo plazo y las escribieran en las cartulinas, se habló de elegir de manera autónoma y responsable el trayecto de visa que se quiere seguir, en el sentido de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y reflexivo que le permitiera jerarquizar valores y objetivos. Para finalizar los alumnos expusieron sus metas al grupo, muchos coincidieron y se cercioraron de que cada una de las metas fueran alcanzables

4) Elaborar con alumnos y padres un plan de acción con metas y objetivos académico-profesionales y vitales.

En la sexta y última sesión titulada “Elaboro mi proyecto de vida” llevada a cabo el día martes 24 de mayo de 2016 en el la hora del recreo, con alumnos y padres de familia, se dio la bienvenida a los padres de familia, se realizó una dinámica de presentación llamada los colores, en la cual los padres de familia se sintieron muy cómodos, se dio una introducción acerca de la importancia de trabajar con Proyectos de Vida, se les explico sobre el proyecto y la actividad de apoyar a sus hijos en la elaboración del su proyecto de vida, se les habló sobre cómo debían acompañar a sus hijos hacia la consecución de sus pequeñas metas, comprometiéndolos con actividades que aumenten la responsabilidad de su conducta y les ayuden a estructurar su tarea de aprendizaje a corto, medio y largo plazo en sus diversos contextos: personal, familiar, social, escolar y de ocio.

Los alumnos junto con sus padres elaboraron su proyecto de vida, éstos cumplieron con los requisitos porque, para empezar a trazar el camino de su proyecto de vida, comenzaron por conocerse, meditaron recuerdos de su pasado y analizaron su presente y en base a ello describieron sus virtudes y valores, defectos y debilidades, logros y desaciertos. Continuaron conociéndose y notaron que a veces hay comportamientos de ellos mismos que no ven, pero que los demás si, por eso con el apoyo de los padres de familia se describieron con una lista grande de adjetivos que los caracterizaban.

A su vez, determinaron lo que más de una vez pensaron “Cuando sea grande voy hacer”; explicaron lo que siempre han querido ser y la ilusión más grande de su vida, entendieron que para conseguir sus sueños debían trabajar muy fuerte y plantearse metas realistas y alcanzables y especificaron las metas y estrategias para alcanzarlas, idearon frases y lemas de apoyo para que siempre recordaran su ideal y este les sirviera como un impulso a alcanzarlo. Los

padres de familia expresaron como querían ver a sus hijos en un futuro y que podrían hacer para apoyarlos a lograr sus metas y por tanto a la tarea escolar, se comprometieron a impulsar a sus hijos al éxito escolar y vital y para concluir se agradecieron entre padres e hijos por el todo lo que se han brindado.

Para finalizar con la sesión se agradeció a los padres de familia, por el tiempo que regalaron a su hijo(a), reconociéndoles también el esfuerzo que le han puesto a su educación y se hizo mención sobre los vínculos entre familia y escuela para el desarrollar el potencial del alumno, para finalizar algunos padres de familia comentaron como impulsarían a sus hijos a lograr todas sus metas.

Desarrollo

El propósito del proyecto se cumplió gracias a las diferentes actividades diseñadas y la participación de los alumnos y padres de familia, se incidió en la problemática y los alumnos expresaron la necesidad de cambiar actitudes y sumar logros a sus vida personal y académica; cada proceso de transición requiere que el estudiante se cuestione quién es, dónde está, hacia dónde va y cómo puede conseguirlo, construir el Proyecto Profesional y de Vida “es, en realidad, una invitación a esta reflexión” (Rodríguez Moreno, 2003, p.68).

Las principales acciones realizadas fueron encaminadas a que el alumno se propusiera metas a corto plazo a fin de que mejoraran su rendimiento académico, entre las metas que se propusieron destacan; asistir diariamente a clases, poner atención a la clase, participar más en clase, cumplir con todas las tareas, trabajar en equipo, mejorar la letra y la ortografía, aprenderse las tablas, mejorar en matemáticas, practicar la lectura para comprender lo que se lee, ser mejores alumnos para sacar buenas calificaciones, estudiar para los exámenes, convivir con los compañeros, ayudar a los compañeros, etc.

Sin duda lo alumnos reconocieron las dificultades que presentan, las condiciones que permitieron que se llevara a cabo el proyecto, fueron principalmente que el director y maestros habían establecido una ruta de mejora en cuanto a ortografía, comprensión lectora y matemáticas, los alumnos estaban conscientes de la problemática en la que se encontraban y de la importancia de mejorar. En la cotidianidad de actividades que se realizan en el aula, la dinámica cambio, los alumnos con mayor rezago trataban de cumplir con las actividades y tareas e insistían en que se las revisara, preguntaban sus dudas y participaban más en clase.

Las dificultades que se presentaron fueron con un alumno en especial, él no iba a la par con el resto del grupo, no terminaba las actividades a tiempo, no llevaba las tareas y

su conducta era apática a las actividades, tal situación se solucionó simplemente con la comunicación maestra- alumno y con la participación de su abuelita en el taller, dado que sus padres no están cerca de él.

Resultados

Ante el trabajo realizado, se puede deducir que no todo resultó como lo tenía previsto, se trataron de hacer adecuaciones para llevar a cabo la cuarta sesión en la comunidad de San Pascual pero no fue posible por cuestiones de tiempo y traslado, ya que es la localidad más lejana, porque cuando se tenía planeado, en la comunidad había fiesta y los niños no asistieron a la escuela, incluso al siguiente día faltaron dos niños de tres de esa comunidad a clases, preguntaban si después tendría tiempo de ir pero no fue posible, es por ello que me atrevo hacer algunas sugerencias de mejora para un posterior diseño y ejecución de proyectos de intervención socioeducativa, los cuales van encaminados hacia mejorar la organización de tiempos y espacios, e incidir en que todos los alumnos y padres participen, puesto que dos padres de familia de esa comunidad no asistieron al taller a apoyar a sus hijos e la elaboración de su proyecto de vida.

En el taller surgió un aspecto significativo, una madre de familia junto con su hijo que por cuestiones de reprobación y rezago no estudiaría la secundaria, no pudieron completar el proyecto de vida durante el taller porque no comprendían algunos aspectos, me pidieron llevarse la tarea para con más calma elaborarlo, se les explico con detenimiento como debían hacerlo y la madre de familia al participar en las diferentes actividades tubo la confianza de decir porque no apoyaba a su hijo, pues no lo consideraba capaz de cursar otros niveles educativos, se culpó ella misma por no poder apoyarlo y guiarlo, mencionó que había cambiado de opinión porque los maestros de la institución la convencieron de permitirle a su hijo estudiar, y se comprometió en esforzarse para poder apoyarlo y no tuviera tantas dificultades, tal situación fue la que generó una reflexión en torno a la relación que debe existir entre los integrantes de la comunidad escolar.

Los resultados del proyecto fueron satisfactorios, el objetivo general se cumplió en un porcentaje alto, se fortalecieron las bases con las que contaba el alumno para construir su proyecto de vida acompañándolo en la elaboración del mismo para establecer sus metas, estrategias y objetivos mediante talleres donde se involucraron a sus padres.

Los instrumentos de evaluación para evaluar el proyecto fueron una lista de cotejo para evaluar el desempeño del alumno y una rúbrica para evaluar los proyectos de vida elaborados por padres e hijos. Los alumnos en su gran mayoría se comportaron de manera ordenada, respetaron tiempos

para las actividades, mostraron disciplina dentro de las áreas de trabajo, respetaron indicaciones y fueron puntuales.

Los proyectos de vida describían con precisión metas que deseaban alcanzar, estaban jerarquizadas por orden de prioridad, equilibradas en función de su vida personal y describían estrategias como hábitos positivos para fortalecer su crecimiento personal y como apoyo para cumplir dichas metas. Así como también elaboraron un plan de vida apoyado en valores con características precisas, con un fin determinado alcanzable y flexible.

Al término del proyecto los alumnos determinaron su inclinación hacia la profesión que les gustaría desempeñar en un futuro y por la que se esforzarían; siendo las más frecuentes; mecánico eléctrico, veterinario, doctor, enfermeros, arquitectos, dentista, estilistas, teniendo una influencia directa de las que actualmente desempeñan en su comunidad.

Conclusiones

Para atender situaciones problemáticas en las instituciones de educación primaria, la práctica educativa implica principalmente tener el conocimiento y reflexión sobre el contexto de los alumnos y estar al tanto también de la evolución de los procesos sociales. Enseguida se debe diseñar un proyecto educativo para el grupo específico sobre el que se proyecta ciertas intenciones o finalidades educativas y por último llevar a cabo el proyecto. Es por ello que el diseño y ejecución de un proyecto de intervención es importante para lograr el éxito escolar, así como es fundamental articular herramientas teóricas, metodológicas, técnicas y didácticas para lograr los objetivos que se plantean en cada situación.

Como conclusión cabe destacar que las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser identificadas y atendidas para lograr el éxito en los propósitos del quehacer docente. No se puede conocer a totalidad la realidad social en que se encuentra un grupo, es por ello que la tarea de diagnosticar es compleja y como docentes es un gran logro seleccionar y analizar las estrategias que nos permitan comprender las situaciones problemáticas para intervenir y brindar a los alumnos mejores oportunidades para aprender.

Referencias

- Ander Egg, E. (1997) *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos aires república argentina.
- Lucchetti, E. y Omar, B. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Pág. 17.

Hemerografía

- D'Angelo, O. (1986). La Formación de los Proyectos de vida del Individuo. *Revista Cubana de Psicología*. 3(2). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43221986000200005&script=sci_arttext.
- González Morga, Natalia, González Lorente, Cristina, *Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2015, 18 (Mayo-Agosto); [25 de abril del 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214004>

4. ACCIÓN



4.1 El uso de las TIC y la socialización para lograr la autonomía en los alumnos del Centro Universitario del Norte

El uso de las TIC y la socialización para lograr la autonomía en los alumnos del Centro Universitario del Norte

114

The use of ICT and socialization to achieve autonomy in the students of the Northern University Center

Filiberto Robles García¹

Resumen

El presente trabajo describe cómo hacer uso de las TICs, mediante un diseño instruccional, donde se logra la socialización entre los estudiantes, sin dejar de lado la supervisión del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto se hace uso de las herramientas; foros, wiki y talleres todos virtuales, mismos que están en la plataforma de Moodle, estas opciones están pensadas para que el estudiante construya su conocimiento a partir de actividades en tres momentos; previas, de aprendizaje e integradoras, las cuales tendrá la oportunidad de realizarlas en diversos espacios; cibercafé, casa, trabajo entre otros, además de la clase presencial de dos horas a la semana, a través de esta modalidad se potencializan las competencias del perfil de egreso de su carrera, las cuales serán el pilar para desempeñarse como futuro profesional.

Palabras clave: Herramientas virtuales, socialización, aprendizaje, mediación docente.

Abstract

This paper describes how to use TICs, through an instructional design, where socialization among students is achieved, without neglecting the supervision of the teacher as mediator in the teaching-learning process, thus making use of the tools; forums, and virtual workshops, all of which are on the Moodle platform, these options are designed for students to build their knowledge from activities in three moments; previous, learning and integrative, which will have the opportunity to perform in various spaces; cybercafé, home, work among others, in addition to the classroom class of two hours a week, through this modality, the competencies of the career egress profile are strengthened, which will be the pillar to perform as a future professional.

Keywords: Virtual tools, socialization, learning, teacher mediation.

Introducción

Este trabajo de investigación tiene como fin presentar
2. Filiberto Robles García. Académico de CUNorte.
robles-g@hotmail.com.

de qué manera es posible utilizar las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de una institución que trabaja la modalidad de b-learning, una parte del trabajo es en la plataforma Moodle y asesorías en las dos horas presenciales que se tienen asignadas a la semana.

Para realizar este trabajo fue necesario revisar toda una serie de conceptos, teorías, el contexto, estados de conocimiento, formas de hacer un proyecto, procesos de categorización, saturación, triangulación y evaluación que guiaron y dieron validez, además de técnicas auxiliares a la estrategia, en fin, cuenta con un respaldo suficiente que permite hasta la fecha seguirse aplicando.

Las herramientas que el docente utilizó; el foro virtual, en este los alumnos indagan información, la envían y la interacción es mediante comentarios que agregan o modifican y sobre todo debatir los puntos de vista de cada participante, el wiki virtual, de igual manera revisa y transcriben datos con la posibilidad de que otros agreguen o modifiquen la de otro participante, aquí se pretende construir documentos que sirvan para posteriores consultas, a estas dos es posible ingresar varias veces mientras este activo, por último está el taller virtual, en este se envía un caso práctico y es evaluado por otro de los estudiantes bajo parámetros que establece el profesor, de tal forma que los comentarios y aportaciones del docente hacen que el aprendiz incremente sus conocimientos.

Otro elemento importante y que sirvió de base para el trabajo con los estudiantes son los contenidos temáticos, estos son guía para que el alumno conozca y tenga dominio sobre determinada información propia de su profesión, en conjunto con los propósitos y objetivos se establecen las formas de trabajo en las diversas herramientas integrados en el proceso de aprendizaje.

Finalmente se presentan los resultados de este trabajo de investigación, en los cuales aparecen las diversas formas de interactuar entre los alumnos, que han sido estructuradas por el docente dentro de su planeación, se muestran fragmentos que dan evidencia de la socialización como elemento principal de esta intervención en el proceso educativo de alumnos de nivel superior.

Contexto de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario identificar el lugar donde se realizó, así como los sujetos u objetos de estudio, en primer plano se presenta el contexto, este es necesario identificar aspectos de la región, y todos los elementos que sean relevantes en el actuar del individuo, como lo menciona Zapata (2005), “[...] es fundamental contar con un enfoque contextual que nos permita conocer los procesos simbólicos y la realidad histórica en que esta insertos los sujetos, grupos o comunidades que estudiamos” (p. 70), en segundo plano pero no por eso menos importante, es la información de los entes sobre los cuales forman parte central en el desarrollo y aplicación del proyecto.

La investigación se desarrolla en uno de los 125 municipios del estado de Jalisco, y de acuerdo con los datos que arroja el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con fecha censal 12 de junio de 2010, el estado de Jalisco está dividido políticamente en regiones dentro de las cual está la zona norte, ahí se encuentra el municipio de Colotlán, en el cual específicamente se hace el levantamiento de datos, este se ubica a 180 kilómetros de la capital.

La institución donde labora el docente investigador es, Centro Universitario del Norte (CUNorte), ubicado en carretera federal No. 23, km. 191, Colotlán, Jalisco, en la Licenciatura de Contaduría Pública, respecto a la edad de los alumnos es muy variable, el rango está entre los 20 y 38 años, asisten de lugares cerca de la sede.

Problema que se hace presente en el docente

La escasa socialización de la información ocasiona baja comprensión temática en el alumno.

Objetivos que orientas la investigación

Los objetivos que se plantean para llevar a cabo este trabajo se desprenden de un análisis diagnóstico mismos que se presentan a continuación:

- Promover la participación del alumno para que auto investigue.
- Presentar más situaciones problemáticas propias de la disciplina.
- Analizar el proceso contable para su adecuado registro contable.

Estrategias de intervención y mediación

En base a la problemática detectada el docente realizó un trabajo de intervención educativa que permita vincular las herramientas que ofrece los ambientes virtuales con la teoría de la socialización de Vygotski, donde el profesor utiliza tres herramientas virtuales, toma de referencia el perfil de egreso de la licenciatura, los propósitos y objetivos parti-

culares, todo esto en su conjunto permite que se plasmen las indicaciones con fechas establecidas para su ejecución siempre guiado y supervisado por el investigador.

Para fundamentar esta investigación es necesario mencionar que la socialización es el medio para que los estudiantes aprendan de sus pares, esto a través de la interacción entre ellos, en otras palabras es la comunicación y participación para desarrollar actividades, como cita Hernández a Vygotski (2009), las tareas o actividades llegan a desarrollarse conjuntamente, por lo que las aportaciones que se puede hacer por los participantes enriquecen sus conocimientos y los del otro, lo que da como resultado una zona de construcción, la evidencia se ve reflejada con las aportaciones para dar soluciones a casos prácticos de la materia que se trabaja, esto diseñados y propuestos por el asesor.

El diseño de las actividades debe contener varios elementos para que se logre el objetivo; el propósito, tiene la finalidad de establecer qué se genera con esta actividad, las instrucciones deben ser lo suficientemente claras para no perderse de lo que se pretende lograr además cómo será la interacción entre los actores y el periodo durante el cual se deberá trabajar y establecer criterios a evaluar, además en algunos casos es necesario asignar que alumno evaluara a otro para posterior ser revisada por el asesor.

La participación de los actores en el proceso educativo es como la coordinación en el proceso administrativo, esto es necesario para lograr lo que está planeado y establecido en las instrucciones, por esto el docente debe participar de inicio con la activación de la tarea, invitar a los estudiantes a que participen, durante el tiempo establecido seguir supervisando que no se desvíen, que las aportaciones sean claras y coherentes, de ser necesario el asesor debe intervenir para generar discusiones argumentadas que dejen al estudiante nuevos conocimientos o solo reajustes con los que cuenta.

En el caso del alumno, sin afán de etiquetarlos, esta los que siempre están pendientes de participar y a ellos en el caso del investigador se apoya para que motive a los alumnos que no son tan participativos que esto serían lo segundo, un elemento importante para que todos participen es asignar comisiones, hacerlos parte del proceso que se sientan integrados, claro se debe tener en cuenta que no todos aprenden igual así que se debe conocer como aprenden para apoyarlos de diversas manera, esto también es parte de lo que se debe pensar para incluirse en las herramientas que a continuación se hace una descripción más detallada.

Los ambientes virtuales en los que se apoya esta investigación; el foro virtual es una herramienta que se trabaja sobre la plataforma Moodle, como lo establece Sánchez

(2010) es una aplicación web conocida en la actualidad como sistemas de gestión de aprendizaje o también como un entorno virtual que tiene como propósito ser un recurso educativo que puede utilizar el docente para generar la participación activa entre los estudiantes, dentro de sus ventajas es que se trabaja de forma asincrónica, esto permite que el alumno planifique en que momento participa siempre respetando el tiempo que estará disponible, lo puede hacer desde su casa, por lo regular se solicita que revisen alguna lectura o ejercicios para que después se inicie con la participación donde tiene derecho a réplica, a ser evaluados, intervención del asesor; hay que recordar que esto se asemeja a una clase presencial donde se discute sobre un tema y al finalizar se concluye en aspectos en común y a partir de esto cada estudiante formula su opinión.

El wiki virtual favorece la socialización, se plantea una indagación y a partir de ahí los estudiantes buscan en diversas fuentes e ingresan emitiendo datos y su comentario, en este espacio se favorece la participación debido a que los alumnos pueden ir modificando las aportaciones de los anteriores, solo comentarios personales no, así que es posible ingresar varias veces lo que permite comprender o disipar dudas respecto a alguna temática, al final se va depurando para tener un documento con información confiable y estarán los comentarios personales que también sirven para enriquecer el conocimiento, de igual forma se opera sobre la plataforma Moodle, sus características como lo menciona Sánchez (2010) tienen una gran variedad de elementos para el desarrollo de la estrategia planteada como es las aportaciones que obligan a leer y revisar las ya enviadas por su parte el docente esta para seguir este proceso y estar supervisando.

La otra técnica que favorece la comunicación entre pares es el taller virtual, este funciona cuando los alumnos envían un archivo a la plataforma y el docente asigna a otro para que lo revise y retroalimente, por consecuencia el revisor tiene el compromiso de platicar con sus pares sobre dudas de la elaboración de la tarea, además también emite una parte de la calificación la otra el asesor, aquí al igual que otros espacios se favorece la interacción entre compañeros esto es citado por Sánchez (2010) es un apoyo a la interacción social entre los alumnos, claro está que siempre está presente el docente supervisando las participaciones que estén de acuerdo a lo estipulado, igual que las anteriores favorece la comunicación y el aprendizaje.

En forma general, respecto a las herramientas es necesario que el docente este en constante supervisión para revisar el desarrollo de las tareas y que estén favoreciendo el aprendizaje en el estudiante, sobre todo favorecer las competencias que se han establecido para el nivel y la

licenciatura en que se trabaja.

La flexibilidad es otro elemento que se tiene con el uso de las herramientas virtuales, ya que permite que más personas estén en posibilidades de continuar sus estudios, porque las tareas se pueden realizar a diferente horario y lugar por lo que el investigador lo ve como una oportunidad para mejorar el aspecto académico de la zona donde se desarrolla este trabajo.

En párrafos anteriores se mencionó sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma virtual, pero en necesario mencionar sobre la clase presenciales, las cuales son de dos horas una vez por semana, estas son utilizadas por el investigador, dar asesoría sobre algún tema que no haya quedado claro y para hacer preguntas con la finalidad de corroborar el trabajo que se hace en la plataforma y dar validez a la interacción entre sus compañeros.

Para obtener los resultados es necesario mencionar el procedimiento para la construcción de datos el cual consiste en hacer una recolección de datos a través de auto registros y video registros, así como capturas de pantalla, con esto se rescata datos que luego se analizan y se forman categorías, esto es identificar acciones que tiene una misma intención.

Con las categorías se sigue un segundo análisis que se denomina saturación de los instrumentos, el cual consiste en enlistar las categorías de cada instrumento con el fin de (Hopkins citado en Pérez, 1998) reunir pruebas y evidencias que den sustento al trabajo, así como para determinar la regularidad que con que se manifiestan y de ahí empezara a ver cuál es el panorama que evidencia el proyecto.

Se continúa con la triangulación, este se diseña a partir de las categorías regulares de la práctica intervenida, (Denzin citado en Pérez 1998) con la finalidad de hacer un cruce de información y darle validez y fiabilidad al trabajo además de la teorización las categorías de la práctica intervenida, que aparecen como regulares, se teorizan (Martínez, 1998) mediante un método formal que permita relacionar la teoría con los hechos, y esto sirve para determinar los resultados.

Resultados

Las evidencias que dan sustento a esta investigación se agregan en párrafos siguientes, tomadas de las herramientas de la web, con participaciones de los alumnos donde dan muestra del trabajo que ellos realizan para lograr el aprendizaje.

La unidad de Costo I, se clasifica como un curso-taller donde predominan los casos prácticos sobre la determinación de los costos de los artículos o servicios, pertenece a las denominadas básicas obligatorias y es parte de su perfil profesional.

Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento tomado del foro virtual 1 que se trabaja en la plataforma.

Propósito

Rescatar los conocimientos previos sobre **Costos I**.

Indicaciones

Para iniciar el curso de **Costos II**, es necesario recordar conceptos revisados en Costos I, por tal razón sin consultar ningún medio debes participar en este foro de acuerdo a las instrucciones que se mencionan a continuación:

- Menciona la clasificación de los sistemas de costos.
- Enumera los tres elementos del costo de producción.
- Mediante un ejemplo identifica los tres elementos del costo de producción.

¿Cuál es la importancia para una empresa tener el control contable de los elementos del costo de producción? (mínimo 10 renglones para dar respuesta a esta pregunta).

Requerimientos

- No lo envíes en formato de archivo.
- Retroalimenta a uno de tus compañeros.
- Cualquier duda sobre esta temática, exprésala por este mismo medio.
- Esta información se socializara en clase presencial.

Saludos y adelante!!!!!!

Fecha: del 8 al 13 de Febrero de 2013

Participa

DeAa - Saturday, 9 de February de 2013, 22:12

La clasificación de los costos . . . recuerdo que son las que he mencionado, pero no estoy al 100% segura. ¿Alguien que me pueda corregir si estoy mal o bien?

Re: Participa

DeAo - Monday, 11 de February de 2013, 12:02

Si tienes razón en tu clasificación: solo que resumiendo tu clasificación diría que son los históricos y los predeterminados.

Re: Participa

DeAa - Monday, 11 de February de 2013, 23:20

Estoy de acuerdo contigo y los costos son una inversión la cual se debe de contabilizar de manera detallada para establecer el precio de nuestro producto.

Un ejemplo, elaboración de pantalón, la materia prima sería la tela, hilo, etc. y la mano de obra son las personas que se necesitan para elaborar un pantalón y por último en los gastos indirectos de fabricación se toma en cuenta las maquinas necesarias y la luz para realizar el trabajo.

Re: Participa

DeMo - Tuesday, 12 de February de 2013, 9:58

Mo: Bien vamos un poquito más atrás, alguien recuerda la clasifi-

cación de los costos.

Re: Participa

DeAo - Tuesday, 12 de February de 2013, 10:58

Ao: Por procesos y por órdenes

.Re: Participa

DeMo - Tuesday, 12 de February de 2013, 13:25

Mo: Y de acuerdo al tiempo.

Re: Participa

DeAa - Tuesday, 12 de February de 2013, 16:18

Aa: Reales o históricos y predeterminados.

Re: Participa

DeAo - Tuesday, 12 de February de 2013, 18:49

Ao: de acuerdo al tipo de inventarios, serían analíticos, inventarios perpetuos, completos e incompletos.

Re: Participa

DeAo - Tuesday, 12 de February de 2013, 9:58

Mo: ¿por qué es incompleto?

Como se puede apreciar esta es la participación de tres alumnos, donde la primera manifiesta no estar totalmente segura en algunos datos, por lo que otro de sus compañeros la apoya comentando que si es correcta su información, también aparece otra de sus compañeras corroborando su datos y además lo reafirma con ejemplo, así se puede observar la interacción que se presenta en la técnica foro virtual, logrando uno de los supuestos teóricos para el cual menciona Rogers (1981) el alumno debe tener la capacidad de actuar con inteligencia en la información que recibe como con la que emite, por esta razón la importancia de crear conciencia en el estudiante sobre la responsabilidad del aprendizaje es de él y no tan solo de los demás actores de la educación.

En lo que respecta a la técnica wiki virtual, se considera una forma de interacción social, parte de la instrucción que establece el docente, a partir de ahí los alumnos envían sus participación, recordemos que aquí se da forma a un documento que se construye con cada una de las aportaciones que se van subiendo a la plataforma, tomando el primero de ellos las indicaciones consisten en que revisen las cuentas que principalmente se utilizan en un sistema de costos por procesos, indagando en la bibliografía recomendada para el curso, en seguida se muestra una participación tomada del wiki 1.

Contabilidad de costos por procesos

Agregar comentario

DeAo - Friday, 15 de February de 2013, 22:18

¿Cuáles son las cuentas contables que se utilizan en la contabilidad de un sistema de costos por procesos y porque concepto reciben cargo y abono?

Las cuentas contables en un sistema de costos por procesos son:

Inventario inicial de artículos terminados
Inventario inicial de materia prima
Inventario inicial de producción en proceso
Compra de materia prima
Mano de obra directa pagada
Gastos indirectos de fabricación
Inventario final de artículos terminados
Inventario final de producción en proceso
Ventas
En el registro de las cuentas que sean de naturaleza deudora se cargan mientras que las cuentas que sean de naturaleza acreedora se abonan,

En el fragmento anterior se aprecia el envío se información por parte de un equipo de trabajo, y se aprecia cómo se recibe los envíos que hacen los alumnos, de igual forma también se da la interacción para poder lograr construir los documentos con diferentes fuentes bibliográfica.

La tercera técnica que se utiliza es el taller virtual, donde el alumno envía un caso práctico resuelto y otro de sus compañeros lo revisa tomando como base los elementos de evaluación establecidos por el docente, para dar evidencia se toma el taller virtual 2, en el cual el profesor da las indicaciones, se establece que se reúnan en equipos de trabajo para que analicen un caso práctico, lo resuelvan con ayuda de los integrantes y después se evaluara por otro grupo de trabajo.

Informe de calificaciones del Taller

Nombre / Apellido	Envío	Calificaciones recibidas
Aa	conjuntos históricos	80 (80)Aa
Ao	sistema de costos conjuntos	80 (80) Aa
Aa	taller 2	78 (80) Aa
Ao	AA 2.2 Caso Practico	80 (80) Ao
Aa	ejercicio 2	80 (80) Aa

En esta evidencia se aprecian las calificaciones que se otorgan entre ellos tomando como base los parámetros que establece el docente, cabe señalar que el 20 puntos los tiene por el envío y los 80 por la revisión, en la primer columna aparece el nombre de quien realiza el envío, en la segunda el nombre del archivo, en la tercera quien lo evalúa y en la cuarta calificación por envío y en la quinta la suma de ambas, cabe mencionar que el profesor revisa cada la actividad para corroborar la información que se emite.

Cabe resaltar que es importante que el alumno se sienta parte del proceso de formación por lo que al evaluar a sus compañeros manifiesta interés por hacerlo, se siente integrado, por lo que debe actuar con responsabilidad en

cada uno de los momentos en los que participa.

Lo que se ha comentado hasta este momento es lo que respecta al trabajo en la plataforma, a continuación, se comenta sobre las clases presenciales, en las cuales se estructuraron algunas de ellas para reforzar información revisada de manera virtual, otras se hizo la actividad en clase y tan solo se envió.

Las clases presenciales se estructuran de varias formas, algunas fueron para corroborar la información que se trabaja en la plataforma en donde el rol del docente es mediar para que el alumno socialice la información, disipe dudas y se sienta más seguro del trabajo que realiza, en otras se analiza información en equipos de trabajo, donde interactuaron con teoría, la revisaron y realizaron esquemas para dar evidencia del aprendizaje adquirido como es el caso que se presenta.

En seguida se muestra un fragmento de desarrollo de una clase donde se trabajó un caso práctico tomado del autoregistro 4-3.

Mo: Bien, entonces la forma de trabajo que se pretende trabajar el día de hoy, es que se reúnan en equipos y descarguen el ejemplo que está en formato PDF y los datos para resolver, y al finalizar lo envíen de manera individual para ser evaluado por otro de sus compañeros, no se preocupen yo los distribuyo para que no queden los del mismo equipo para revisar, así que adelante si no hay dudas.

Aa: Sobre la marcha las dudas.

Mo: Pues adelante.

Ao: /comienzan a formar los equipos de trabajo y de ahí se toma parte de este registro/ pues así como siempre no juntamos, así que dejen descargo la información.

En otra clase presencial el trabajo, consistió en retomar la actividad del foro, con el propósito de contrastar lo que se envió en él y lo que comente el alumno, por tal motivo el profesor estará como guía o mediador y el estudiante estará socializando información, en seguida se muestra un fragmento del autoregistro 4-1.

Mo: Bien, primero ¿qué les pareció el foro?

Ao: yo creo que si nos ayudó mucho en cuestión de recordar lo que vimos en el semestre pasado y que nos sirve de base para empezar este semestre.

Mo: Alguien quiere comentar algo más.

Ao: pues que esas tres preguntas casi abarca todo lo que vimos en el semestre y al contestarlas recordamos casi todo.

Aa: Lo que vi fue los sistemas de costos y los elementos del costo, voy a mencionar los elementos del costo, creo que son la materia prima directa, mano de obra

directa y gastos indirectos de fabricación.

Mo: recuerdas tu ejemplo.

Aa: Si.

Mo: Los puedes comentar.

Aa: Es la fabricación de libretas, y la materia prima directa es el papel, los resortes y la mano de obra directa son los trabajadores que están en las máquinas para hacerlas y los gastos indirectos serian como por ejemplo; la luz, el agua, el supervisor y creo que es todo.

En este extracto se muestra como el maestro inicia invitando a los alumnos a que participen sobre el foro, por lo que el alumno responde comentando que eso hacía referencia a todo lo visto en el semestre anterior, también se observa que lejos de legitimar el profesor sigue dirigiendo para que ellos realicen sus aportaciones, que finalmente esa es una de la principales estrategias del proyecto, esto lo menciona Vygotski (2003) la zona de desarrollo próximo, esta tiene como propósito que el alumno adquiera conocimientos con el apoyo de otros, en un contexto socio cultural, las etapas son; primero madura y comprende un problema, después entra en otro momento para volver a llegar a otro nivel más complejo de comprensión.

Como se puede apreciar la estrategia se hizo presente, tanto en las técnicas virtuales como en clase presencial, por lo que resultaron una serie de categorías que hacen referencia a la socialización como propuesta para lograr mejorar el aprendizaje, las cuales se presenta una breve descripción de estas.

Es importante mencionar que el docente siempre estuvo presente supervisando las actividades, en el caso de las actividades en plataforma, los invitaba a participar recordando las fechas de cierre, este rol es de vital importancia para revisar el avance del alumno, como lo menciona Rogers (1981), el profesor debe estar pendiente del logro de los propósitos plasmados en la planeación, además esto debe comprenderse como facilitar el aprendizaje y no pretender ser el enseñante, el que lo sabe todo, por esa razón se tiene que estar pendiente de que se propongan resultados, que den soluciones a las problemáticas presentadas.

Dentro del rol del docente es promover momento para que se exteriorice información la cual ya ha sido analizada, para esto el profesor debe llevara a un proceso de reflexión la cual se interiorice y después la pueda explicar, con esto el alumno inicia con un avance en la temática esto lo menciona a Vygotski citado en Hernández (2009), las funciones psicológicas superiores del individuo tienen origen en el contexto las interacciones socioculturales, por esta razón es importante que mediante la socialización con sus pares aprendan y se logre el desarrollo de competencias.

Una de las formas de aprender del alumno es mediante

el análisis de la información, socialización con sus pares, explicación por parte del docente, y precisamente en este último aspecto es donde el profesor tiene el rol de acompañamiento en las actividades como lo establece Vygotski (2003) estando presente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando, por lo que se debe entender que el alumno en algunos momentos se presentan dudas, por lo que se requiere que clarifique alguna información o solicitando que alguien más lo ayude, hay que tener presente que los estudiantes aprenden de otros más capaces.

A continuación, se presenta un fragmento del autogénero 4-1, para dar evidencia del acompañamiento que hace el docente cuando el alumno requiere ayuda.

Ao: No compañera, es porque uno te determina el inventario final y otro no, creo que es eso.

Mo: Es correcto, en el caso de los que dices Aa eso es producción en proceso, porque los sistemas completos es para saber cuánto debe de haber de materia prima o producto y eso tiene que chequear con los que se tiene registrado en contabilidad, en los incompletos si el trabajador lo desperdicia la materia prima pues no es fácil darse cuenta, siguiendo con la clasificación en ¿cuánto a los gastos?

Aa: Que se debe contabilizar los gastos.

El guiar actividad es un rol docente que siempre debe estar presente, ya que se requiere que como su nombre lo indica, indicar los pasos que debe llevar el alumno para llegar a una meta, plantear de manera clara las instrucciones de cada una de las actividades a realizar, Parsons citado en Ritzer (2005), por consiguiente los imperativos funcionales a los sistemas deben satisfacer las exigencias del contexto, al igual que tener impacto positivo, por esto el profesor empata las temáticas con la realidad que se vive en la sociedad.

Para que el trabajo resulte de acuerdo a los supuestos teóricos, es indispensable que el docente genere ambientes donde el alumno interactúe con la información, reflexione sobre los procesos, el aprendizaje entre pares, Rogers (1981) aquí se deben tener presentes aspectos tanto educativos como emocionales, por lo que se requiere que siempre este pendiente el profesor para propiciar la espacios que favorezcan la socialización, haciéndose presente un rol neural y comprensivo para sé de la aceptación entre ellos y así se manifieste la comunicación.

Como respuesta a las acciones del docente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje y principalmente en el alumno se manifiestan una serie de categorías por parte del alumno mismas que se mencionan a continuación.

La socialización de la información es una respuesta a la generación de espacios por parte del docente, esto tiene la finalidad compartir ante el grupo o en pequeños equi-

pos de trabajo, información que es importante para desarrollar la tarea o un caso práctico, cabe mencionar que el escuchar a sus compañeros es posible tener o reforzar una visión sobre determinado tema Vygotski citado en Hernández (2009) tomando en cuenta contextos culturales ya que esta permea su manera de expresarse, de ver para reconstruir su medio y conocimiento

Parte del fruto que se espera del proceso de enseñanza-aprendizaje, es que el alumno primero interiorice y abstraiga la información más importante, se genere reflexión dentro de él y modifique o refuerce la concepción que se tiene de algunos temas necesarios en su desarrollo profesional, para esto se requiere el proceso de análisis y síntesis, por tal razón se hace presente la categoría exteriorizan información comprendida, esto se menciona a continuación.

Los conceptos verdaderos son los conceptos científicos, los cuales se adquieren a través de la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos; esto es posible gracias a la internalización de la esencia del concepto. (Hernández, 2009, pág. 222)

Dentro de la respuesta a las nuevas tendencias educativas esta la participación activa por parte del alumno, por lo que las clases magistrales en la actualidad debe ser utilizadas lo menos posible ahora y además el profesor ya no es el que lo sabe todo, ahora su función es de guía para, para que el estudiante, se muestra interesado por aprender, solucionar problemas, al preguntar, solicitar información, a esto se puede decir que tiene implicaciones motivacionales cognitivos dentro de su formación profesional, Parsons citado en Ritzer (2005).

El alumno manifiesta comprensión de la información al seguir indicaciones, procesar la información y llevarla a un proceso de análisis que permita tener los argumentos suficientes para que logre explicar al relacionarla con su contexto mediante ejemplos que den evidencia de la correcta aplicación de la teoría, Parsons citado en Ritzer (2005) esto se da como una evolución social del individuo, por lo que incrementa su habilidad de proponer soluciones a las diversas problemáticas.

El aprendizaje del alumno también se manifiesta mediante la retroalimentación con sus pares, socializando desde cómo hacer una actividad, hasta recibir o proporcionar explicación de información, para disipar dudas, cabe mencionar que es una buena herramienta la utilización del lenguaje entre compañeros, Rogers (1981) por que intervienen aspectos intelectuales, emocionales que se manifiestan en el o a todo el grupo.

Compartir experiencias, se hace presente cuando el docente promueve espacios para que el alumno comparta

a los demás sus vivencias al realizar las tareas que tiene asignadas, esto permite socializar el proceso por el cual paso para llegar a comprender determinada información o proponer soluciones a casos prácticos, cabe mencionar que están impregnadas de su contexto además de su pasado del individuo Rogers (1981)

En esta unidad de aprendizaje es importante proponer soluciones a problemas, recordemos que se realizan casos prácticos por cada objeto de estudio y para realizar esto es indispensable que el estudiante analice determinada información que le permita emitir una opinión que en su vida profesional tiene que hacerlo dentro de una empresa como se menciona “Que haya adquirido conocimiento relevantes para la resolución de problemas [...]” (Rogers, 1981, pág. 332), esto puede servir para evaluar el trabajo que ha desarrollado el aprendiz.

Conclusiones

Este trabajo de investigación que se presenta, pone de manifiesto que para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentada en la interacción se debe hacer de forma cuidadosa, a través de ésta se puede lograr que el alumno, por sí solo, alcance a desarrollar la competencias necesarias para aprender a aprender, que no es otra cosa que enseñarse a buscar a través de diferentes medio para apropiarse de la información necesaria que le permita tener habilidades y ser competente en el mercado laboral entendiendo que para ser mejor debe por si solo seguir preparándose.

Hay que reconocer que los alumnos tienen la capacidad de tener cierta autonomía para lograr su aprendizaje, solo depende del propósito del docente y de cómo diseñe su planeación y claro esta hacia dónde quiere llegar, pero sobre todo reconocer que la enseñanza es algo que está en un constante devenir, y que, si no se hace una auto evaluación, no será posible reconocer lo que necesita modificar para que su quehacer docente este en un proceso de mejora permanente, lo cual se verá reflejado en sus estudiantes.

Las TIC son herramientas de mediación para desarrollar el trabajo educativo, con este apoyo es posible tener al alcance mayores oportunidades de preparación, sobre todo para personas que por su trabajo o su lugar de residencia no fuera posible recibir educación, por ello la tecnología abre un abanico de oportunidades educativas y laborales.

Mediante este trabajo el investigador reflexiona sobre las necesidades y formas de aprender de los estudiantes, hace algunos años el acceso a la información no era sencillo, en la actualidad se caracteriza por el volumen y la inmediatez, así la problemática ha cambiado ahora se deben proporcionar elementos para que el estudiante

identifique las características a presentar para que la información sea lo más confiable, de lo contrario se puede caer en datos apócrifos.

En instituciones con características como en la que se desarrolla este trabajo, es necesario que el docente este actualizado respecto a las TIC y su uso, de lo contrario el estudiante sobrepasara al asesor en cuanto a búsqueda y contacto de la información, es aquí donde se tiene que planear pensando en cómo aprovechar los recursos y optimizar todas sus herramientas.

El impacto que se tuvo en los jóvenes fue diverso, desarrollaron habilidades de trabajo colaborativo y se potencializó la interacción tanto social como cognitiva lo cual se evidencio con el aprendizaje logrado; comprendieron lo valioso del uso educativo de las herramientas virtuales a la vez que descubrieron cómo potencian en ellos una mayor comprensión de los contenidos y reflexionaron en cuanto a que éstos aprendizajes son parte sustancial para hacer frente a una vida laboral, a la vez que desarrollan competencias y habilidades digitales que les serán de utilidad en el campo profesional.

Referencias

- Gutiérrez, Sáenz R (2009). *Historia de las Doctrinas Filosóficas*. México: Esfinge, S.A de C.V.
 - Hernández, Rojas Gerardo (2002). *Paradigmas en psicología de la educación* México: Paidós.
 - Ritzer, George (2005). *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw-Hill interamericana de España, S.A.U.
 - Rogers, Carl R (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. España: Paidós.
 - Pérez, Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
 - Sánchez, Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. México: Perfiles Educativos.
 - Vygotsky, Lev S. (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
 - Zapata, O. A. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: PAX.
- <http://www.cunorte.udg.mx/vida-academica/admisiones/carreras-ofertadas/licenciatura-en-contaduria>.

5. SOBREMESA



5.1 Poemario

Una profesión especial

Difícil y hermosa decisión que involucra la vida, no es sólo una profesión es servicio, apoyo, ayuda.

El tiempo de formación es todo un reto, saber que te estas formando para ser guía que acompaña, puente que une, experiencia que enseña, amigo que reúne y brújula que orienta, que ensancha el horizonte de quienes anhelan conocer.

El motivo y la motivación son uno mismo, son uno solo: fortalecer y desplegar las alas de quienes, al aprender, encuentran su esencia y el sentido de su acción.

Reconciliación

Hoy quiero pedir perdón si un día sin querer no me di cuenta del esfuerzo que hiciste para cumplir la encomienda que te dí con la intención de que aprendas.

Perdón por darle más importancia al tiempo, al programa, a la forma, a la nota, y no a tu palabra, a tu duda, a tu descubrimiento, a tu autoestima rota.

Y ya que hacemos las paces permíteme compartir que yo recibo con creces mucho más de lo que di, al ver que has aprendido y al verte conseguir tus metas, tus objetivos, dando lo mejor de ti.

Esa es en realidad la mayor satisfacción, que no puede comprender quien desde afuera y de lejos, ve lo que es la educación.

Angélica Morán Ramírez

Coincidir

Hemos compartido espacios, transitado el mismo camino compartido el mismo paso, a pesar de la inmensidad del universo, se ha dado el encuentro, se ha entrecruzado el camino.

Quizá la distancia sea nuestro sino, pero querido amigo la gran fortuna de esta vida, fue encontrarme contigo.

El silencio y las miradas, la voz y las palabras Son olas que engarzan, la espuma del hoy y las brisas sin mañana.

Ensueño

Cierro los ojos y siento aquel beso que me diste esa mañana.

Ningún beso tan dulce que traspasara la piel y el alma, como aquel beso, que apenas rozo, mi soñolienta morada.

A Clara

Tan fresca y nítida, transparente y fuerte, un nombre que vibra y al mismo tiempo entenece.

A tu paso, amiga, esparces la magia cual halo de luz que en su entorno irradia vida, alegría y esperanza.

Esa madurez tuya entrelazada con el espíritu de la infancia, se ensortija a tu pelo y emana de la mirada, esa es la esencia de tu vida, eso es parte de magia.

Salvaje cual felino que fiero mata, delicada como flor que con su aroma arrebató; agresiva y dulce, amiga..

¡Siempre grata!

La ventana

Hoy estoy sentada en esta mesa, mudo testigo de aquellas lánguidas tardes, que frente a una taza de café, imaginábamoscómo sería el día de mañana...

Eran dos sillas y una plástica acompañada en que a veces únicamente me mirabas...

Hoy estoy aquí, tras esta ventana, mirando como el mundo gira, mientras una sola silla está ocupada.

María de los Ángeles Torres Ruiz

6•BRÚJULA



6.1 Prospectiva

Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro

Bas, Enric (2010 3ª. Reimpresión). España. Ariel/social

El autor es un futurista serio y académico que explica este nuevo campo a otros académicos, investigadores y estudiantes universitarios, esta obra supone una introducción a los principios del pensamiento sobre el futuro, lo que nos lleva al campo de la prospectiva, su contribución al conocimiento y el posible impacto que pudiera generar en las disciplinas y proyectos de investigación.

Wendell Bell, autor del prólogo refiere que en la década de los cuarenta se inició la construcción de este campo de estudio, en los cincuenta fueron elaborados y desarrollados los principios y en la década de los sesenta los estudios de Futuro, así como de la prospectiva, crecieron rápidamente. En este campo sus integrantes comparten compromisos conceptuales y teóricos, propósitos, principios éticos, investigaciones empírica y académica, ideales profesionales un sentido de comunidad como futuristas. Quienes son representantes de esta corriente tienen como objetivo mantener y/o mejorar la libertad y el bienestar del género humano, así como las capacidades de sostenimiento vital del planeta tierra, reflexionan sobre los intereses de las generaciones futuras, aquellas que aún no tienen voz.

Su tarea se centra en estudiar los futuros probables, en la visión de cuál sería el futuro más posible de un fenómeno concreto dado en un período temporal y bajo una serie de contingencias específicas. Otro propósito de los futuristas es interpretar el pasado y orientar el presente, integrando conocimiento y valores para diseñar la acción social, incrementando la participación democrática mediante la imaginación y el diseño del futuro.

Bas, autor del libro, hace referencia al momento histórico que nos toca vivir, donde se está produciendo un cambio estructural acelerado que genera una sensación de incertidumbre generalizada que afecta todas las áreas de nuestra vida, las instituciones, organizaciones, el ámbito laboral, lo cual impacta de forma significativa diversas ramas de conocimiento como la sociología y las ciencias sociales. Esta nueva realidad, de rasgos difusos caracterizada por la incertidumbre, derivada del cambio y la complejidad, da una nueva visión para el análisis de esta realidad social, lo cual implica tres cosas fundamentales.

- La necesidad de enfoques holísticos, multidisciplinares y transdisciplinares para abordar el estudio de esta realidad social compleja, como un objeto común a diversas disciplinas.

- El ámbito social por su propia dinámica requiere de dinamismo en la formulación y empleo de metodologías de análisis, que conlleve a una actitud proactiva.

- Al incluirnos en un nuevo concepto de temporalidad, tiempo atemporal, se trastoca totalmente con la inclusión de las TIC, ya no es lineal, irreversible ni medible, esto mueve a las ciencias sociales y conlleva a la necesidad de otra forma de entender las predicciones y sus aplicaciones.

El primer capítulo, La investigación sobre el futuro, parte del análisis de lo que es el futuro como objeto de estudio, hace una relación sociohistórica de cómo se ha visionado el futuro desde una perspectiva cultural, pseudocientífica y mágica, como una necesidad que nace de la incertidumbre que se vive en cada una de las épocas del ser humano; y cómo en el siglo XX con modelos econométricos, que estructuran la predicción económica se convierte el conocimiento de futuro en un ejercicio más sistémico, que a pesar del desarrollo de modelos, nuevos métodos y técnicas aún no logra una total objetividad.

El capítulo 2, Tipos de predicción (Qué es, y qué no es, la prospectiva), en este presenta siete formas de predecir como punto de partida para abordar el plano epistemológico y ontológico que den sustento al corpus metodológico de los estudios del futuro. De ahí que clarifica qué son y qué no son, señalando la predicción hermenéutica, la técnica y la emancipatoria, en lo que concluye que lo importante, desde esta perspectiva, es posibilitar el determinar los futuros posibles y conocer el grado (probabilidad) de ocurrencia, para poder orientar las acciones. Define los conceptos de prospectiva, predicción, proyección, anticipación y futuro, como conceptos básicos para este enfoque.

Posterior a la conceptualización, analiza la primera desde un plano metodológico y sus diversas perspectivas de aplicación: determinismo vs estructuralismo, descriptivo vs prescriptivo, del cual derivan los métodos descriptivos –extrapolativo, prescriptivo-normativo.

En el capítulo 3, Prospectiva, toma de decisiones y gestión de las organizaciones (para qué sirve la prospectiva), analiza la relación recíproca que se establece entre éstos; también re-

flexiona en cuanto a la actitud y cómo influye en el dirigente de las organizaciones ya que se manifiestan como inactivismo, reactividad, preactividad y proactividad. Destaca el papel de la información que en combinación con el plano prospectivo son el sustento de la toma de decisiones, de ahí el uso de la estadística como instrumento de mediación entre éstos.

Describe las corrientes de pensamiento acordes con la prospectiva y señala los factores que limitan su aplicación.

El capítulo 4, Técnicas de investigación elementales en prospectiva, en éste aborda de forma muy descriptiva los dos planos de las técnicas prospectivas cualitativas y cuantitativas, en cuanto al primero presenta de forma pormenorizada los aspectos, información y tratamiento de datos que conllevan al análisis de tendencias y cómo se apoya en fórmulas de estadística para su desarrollo.

Respecto a las técnicas cualitativas, presenta varias técnicas correspondientes al análisis exploratorio entre las que destaca el método de escenarios como herramienta prospectiva y estratégica aplicada a la toma de decisiones empresarial que bien puede aplicarse al ámbito institucional, a lo que presenta cuatro formas de construir escenarios, detalla la técnica Delphi por ser el método cualitativo más utilizado en anticipación, entre otros; así como técnicas de análisis normativo, en las que sobresalen el formato de problematización mediante el uso de la estructura de árbol, dinámicas de sistemas, la teoría de catástrofes; en otros presenta el método de analogía histórica, las técnicas de análisis morfológico, Incastin, Visioning y Future work shop.

Concluye que los estudios del futuro son todas aquellas formas de predicción que tratan de anticipar el futuro utilizando métodos y técnicas de trabajo definido y sistemático (científico), en contraste la prospectiva es una metodología que puede utilizarse en investigaciones sobre el futuro con rigor científico, por lo que la segunda sería parte de los estudios del futuro.

Enfatiza que el objetivo no es acertar predicciones, sino plantear futuros alternativos con un grado determinado de probabilidad y deseabilidad. También destaca que en prospectiva la sistematización ayuda a recoger, analizar e interpretar la información conducente a la presentación de futuros escenarios y que el futuro es susceptible de ser construido y puede ser determinado. La prospectiva considera la existencia, tendencias y ciclos, de sucesos emergentes de diversos tipos, que dan la oportunidad a interactuar con la realidad en la construcción de un futuro deseado, lo cual constituye una metodología de trabajo muy interesante para el ámbito organizacional.

Como se puede observar, este es un libro de lectura imprescindible para todo aquel que empieza a recorrer el camino de la investigación, abre su visión en cuanto al enfoque metodológico en lo cuantitativo y cualitativo, aporta técnicas y estrategias de aplicación, la necesidad de desarrollar un pen-

samiento estratégico y, lo más importante, muestra otra visión para el investigador, no nada más el explicar el presente sino construir una visión de futuro que puede ser un tanto preventivo o totalmente esperanzador.

Directorio

La revista Educ@cción es una publicación de la Dirección de Educación Normal del Estado de Jalisco, difunde la producción académica y de investigación producto de los docentes Perfil PRODEP, Cuerpos Académicos (CA), investigadores, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales y de Instituciones de Educación Superior (IES).

Es una revista editada en plataforma electrónica exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre de impresión.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite a la fuente. Las personas autoras de los textos recepcionados y publicados asumen la responsabilidad de su contenido.

Se publica un volumen de forma semestral, se lanza la convocatoria anual señalando fecha y el o los tema (s) de la revista, por lo tanto, la recepción y publicación de artículos es conforme a las fechas establecidas.

Todos los trabajos serán sometidos al proceso de dictaminación con el sistema de revisión por pares externos, a doble ciego. La revisión por pares abierta conlleva la validación de expertos en el tema o campo de conocimiento para su proceso de arbitraje.

Información Legal

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 1, No. 1, julio - diciembre 2019, es una publicación semestral editada por la Dirección de Educación Normal del Estado de Jalisco, Av. Alcalde 1351 "C" Colonia Miraflores, CP 44270, educacion@gmail.com. Editor Responsable: María de los Ángeles Torres Ruiz. Registro de ISSN EN TRÁMITE.

Diseño gráfico: Lic. Sara Noemi Ocegueda Gómez
Diseño Gráfico Dirección de
Tecnologías de la Información