





Fotografía: *Templo Octogonal*



Fotografía: *Recinto Teatral*

Directorio

Joel Ramírez Díaz

Secretario de Educación

José Antonio Bonales Rojas

Director de Educación Media Superior y Superior de la S.E.G.E.

Yolanda López Contreras

Jefa del Departamento de Educación Normal de la S.E.G.E.

Rubén García Guzmán

Director del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación

Rafael Benjamín Culebro Tello

Coordinador de Investigación

EDITORA

Fabiola Isabel Castro Romero

CORRECTOR DE TEXTOS

Raymundo Arias Mascorro

DISEÑO EDITORIAL

David González Flores

SOPORTE TÉCNICO

Rafael Benjamín Culebro Tello

FOTOGRAFÍA

Javier Guerrero Ledesma

ESPIRALES EDUCATIVAS, Año 4, No. 7, julio-diciembre de 2018, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, a través del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación. Av. San Carlos 495, Fracc. San Ángel Segunda Sección, San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78129, Tel: (444) 823 25 97, www.ieipe.edu.mx, revistaespirales@hotmail.com. Editor responsable: Fabiola Isabel Castro Romero. Reserva de derechos al Uso exclusivo 04-2018-04161348500-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: en trámite, Licitud de título y contenido en trámite. Impresa en Impress Color, Tetela 185, Fracc. Muñoz, C.P. 78150, San Luis Potosí, S. L. P. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2018 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Directorio de Consejos Editoriales

CONSEJO EDITORIAL

Lilia María Vázquez Jaime
Rafael Benjamín Culebro Tello
Fabiola Isabel Castro Romero
Juan Manuel Grimaldo Carreón
Teresa Aranda Jiménez

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

Rodrigo E. Ordoñez Sosa
Patronato de Cultura de la Universidad Autónoma de Yucatán
Ma. Esther Tapia Álvarez
Doctorante en Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV
José Luis Pérez Flores
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Yolanda López Contreras
Secretaría de Educación de Gobierno del Estado
Álvaro Flores Zacarías
Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, Sección 26

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO

Adriana Domínguez Saldivar (**UPN**)
América Niño Vidales (**EDUCACIÓN SECUNDARIA**)
Ana Guadalupe Cruz Martínez (**UPN**)
Ana María Reyes Camacho (**ESCUELA NORMAL DE SAN MARCOS**)
Andrea Prior Sánchez (**SEGE**)
Carmen Padilla Rodríguez (**REDMIIE**)
Concepción Ovalle Ríos (**BECENE**)
Dalid Cervantes Tapia (**DIE-SEER**)
Efrén Gómez León (**CINADE**)
Fabiola Isabel Castro Romero (**IEIPE**)
Flor Naela Ahumada García (**BECENE**)
Jesús Alberto Leyva Ortiz (**BECENE**)
José Javier Martínez Ramos (**UPN**)
Lilia María Vázquez Jaime (**IEIPE**)
Luis Roberto Martínez Guevara (**UPN**)
Ma. de los Ángeles López Esquivel (**IEIPE**)
Juan Manuel Guel Rodríguez (**BECENE**)
María Cristina Amaro Amaro (**UPN**)
Norma Ramos Escobar (**UPN**)
Norma San Juana Alonso Reyes (**SEGE**)
Pablo Quevedo Monjarás (**IEIPE**)
Pastor Hernández Madrigal (**UPN**)
Patricia Aguilar Palomo (**SEGE**)
Rafael Benjamín Culebro Tello (**IEIPE**)
Víctor Manuel León Rodríguez (**SEGE**)

Índice

Sección	Título	
	Editorial	5
Intervención y práctica docente	Las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo en preescolar. Diana Gabriela Sánchez Chávez	6
	Ciudadanía: un camino para lograr la convivencia sana y pacífica en las escuelas primarias. Leslie Nohemí Palomo García	17
	La autorregulación de las emociones para la generación de un am- biente propicio para el aprendizaje. Ana Guadalupe Rodríguez Pérez	24
Nuevo Modelo Educativo	La Estrategia Nacional de Inglés y los futuros docentes normalistas. Pedro Monroy López	29
Innovación	La formación docente como un proceso de transformación con base en la experiencia. María Cristina Amaro Amaro	33
	Didáctica para la educación no presencial en adultos. Lilia María Vázquez Jaime	36
Investigación educativa	Percepción social y actitudes hacia las personas con síndrome de Down en instituciones de S.L.P. Ana Cecilia Cuautle Alonso Cecilia Nohemí Martínez Serna Jaime Sebastián Galán Jiménez	40
Temas transversales	En el olvido: la realidad de las escuelas multigrado. Delia Isabel Zúñiga Vara	44
	Una mañana de trabajo en la escuela multigrado: Del supuesto a la realidad. Oralia Betzabé Narváez Cabrero Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes	47

Divulgación	Afectación del capitalismo en la configuración espacial de la ciudad social.	51
	Nadia Iveth Arias Orozco Claudia Geraldine Guillén Hernández	
	Teorías, metodologías y análisis de la práctica docente.	54
	Katarina Kosovic	
Recomendación bibliográfica	En los 200 años del nacimiento de Karl Marx: su metodología de estudio de las ciencias sociales.	57
	José Manuel Rivera Grimaldo	
	Una apasionante experiencia de investigación REDMIIIE-SLP.	60
	Emma Cadena Alvarado Elva Sánchez Coronel Ma. Del Carmen Padilla Rodríguez	
Sobre el artista	Formación para la investigación y mejora docente. Relatos sobre experiencias didácticas.	64
	Rafael Benjamín Culebro Tello	
Sobre el artista		
	Javier Guerrero Ledesma	

Con el paso de los números editados de la revista *Espirales Educativas* nos hemos dado a la tarea de fortalecer sus líneas temáticas y proponer un documento que aporte a los docentes las herramientas para hacer de la práctica educativa un espacio reflexivo y de continua transformación, que difunda el conocimiento que se produce en las áreas pedagógicas. Hoy nuestra revista sigue evolucionando y este ejemplar es una muestra de todo el esfuerzo realizado por el equipo editorial a través de 14 artículos que reflejan su progreso.

Una de las estrategias implementadas fue ofrecer a nuestros estudiantes un lugar para poder difundir los trabajos que realizan en los programas de maestría, a partir de esta idea nos dimos a la tarea de desarrollar el primer taller de redacción de textos académicos que dio por resultado la publicación de tres artículos en la sección de “Intervención y práctica docente”. El resto de los artículos fueron elaborados por un espectro diverso de autores con distintas formaciones, la mayoría pertenecientes a instituciones formadoras de docentes y versan sobre temas que van desde la educación multigrado hasta experiencias investigativas en redes a nivel local.

Una de las cualidades de la revista *Espirales Educativas* desde su fundación en 2014 consiste en ser un espacio para compartir las producciones de otras instituciones estatales, nacionales e internacionales, hoy además de contar artículos de nuestra institución, se integran investigadores y promotores del conocimiento de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela Normal de Estudios Superiores de Magisterio Potosino, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina y la Universidad Tangamanga de nuestro estado, además de contar con la participación de la Universidad Complutense de Madrid.

Nuestro deseo es que este número de la revista llegue a los docentes que apuestan por una práctica reflexiva, para que vean este documento como un espacio para compartir sus experiencias, una revista hecha por maestros para maestros.

Fabiola Isabel Castro Romero

LAS RELACIONES INTERPERSONALES A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN PREESCOLAR

Intervención y práctica docente

Diana Gabriela Sánchez Chávez.¹

Resumen

El siguiente informe parcial de investigación, tiene la intención de documentar la autorregulación dentro de las relaciones interpersonales que establecen los educandos en el nivel de preescolar; empleando el trabajo colaborativo en un grupo de segundo grado de nuevo ingreso, inmerso en un contexto semiurbano en la comunidad La Saucedita del municipio de Zaragoza en San Luis Potosí.

A través de la metodología de la investigación-acción educativa (Restrepo, 2009) se partió de la recolección de datos, proponiendo una serie de acciones que posteriormente se examinaron con la finalidad de modificar. Se diseñó una serie de situaciones didácticas basadas en el trabajo colaborativo, evaluando cualitativamente con diferentes herramientas que marcaban la pauta para ir comprobando hasta qué instancia se iban favoreciendo las relaciones entre los alumnos; los datos fueron analizados con el ciclo reflexivo de Smyth (1993).

Los hallazgos obtenidos confirman que los párvulos, al conocerse mejor, establecieron relaciones más igualitarias, equilibradas y empáticas en la resolución de conflictos; favoreciendo la autorregulación en sus intervenciones con otros. Se encontró que la colaboración puede disminuir la agresión, beneficiar el diálogo, la escucha, el trabajo conjunto y la asignación de roles, permitiendo comprender la importancia que se debe de dar a la socialización en preescolar a través de las acciones que diseña el docente.

Palabras clave: Relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, educación preescolar, socialización.

Introducción

Las relaciones interpersonales en el nivel de preescolar, pueden llegar a inferir en las actitudes de los niños

al momento de interactuar con otros, sea de manera positiva o negativa; y por ende esto repercutirá en el aprendizaje. “La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales, son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social” (SEP, 2011, p. 74). De acuerdo con las reformas educativas, la socialización tiene un carácter fundamental dentro de las aulas, siendo imprescindible adoptarlo en el trabajo cotidiano y en cualquier situación donde los alumnos convivan.

El desarrollo de competencias en las niñas y los niños en este campo formativo, depende fundamentalmente, de dos factores interrelacionados: el papel que desempeña la educadora como modelo y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los alumnos, así como entre los alumnos, las educadoras del plantel, los padres de familia, las niñas y los niños (SEP; 2011, p. 76).

De acuerdo con el plan, el actuar docente es fundamental en este proceso; propiciar mediante su ejemplo un actuar respetuoso y tolerante hacia los demás, conjuntamente propiciar un clima abierto y de confianza dentro de la clase; intervenir en ocasiones que así lo demanden, sin señalar víctimas o victimarios, indagar hasta conocer la problemática para colectivamente busquen una solución.

Explorando posibles medios para lograr una mejora en la autorregulación, se optó por la estrategia del trabajo colaborativo, el cual pretende remplazar parte del tiempo del trabajo individual con la oportunidad de trabajo en parejas o por equipos en prácticas de seguimiento y en la aplicación de actividades. Los estudiantes tienen más oportunidades de hablar

¹ Maestra en Educación Preescolar por el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, Lic. En Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Actualmente desempeña labores docentes en el Jardín de Niños Margarita Maza de Juárez.

organizados en parejas o en equipos que cuando hay actividades de toda la clase, y es más probable que los tímidos se desinhiban y puedan expresar sus ideas en estos ambientes más íntimos (Brophy, 2000).

La cultura colaborativa encierra oportunidades para que los estudiantes se conozcan, y participando activamente logren un fin común. Una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson, et al. 1999).

A continuación se hará referencia a particularidades específicas del espacio donde se llevó a cabo este estudio, las características del entorno escolar, el diagnóstico realizado a los alumnos, donde se detallan las peculiaridades del grupo, la problemática detectada y el establecimiento de propósitos, así como conceptos medulares. En seguida el uso del método, la pregunta central del estudio y los supuestos planteados; culminando con datos, hallazgos y conclusiones de la investigación realizada.

El contexto escolar

La escuela se constituye por un tramado de diversidad, es decir, convergen varios factores y condiciones; los educandos que ingresan traen consigo una multiculturalidad en cuanto a sus ambientes familiares, pautas de crianza, costumbres y tradiciones que ponen en práctica al estar inmersos en un nuevo contexto. El jardín de niños: "Josefa Ortiz de Domínguez", de turno vespertino, ubicado en la calle Melchor Ocampo #4, comunidad La Sauceda, municipio de Zaragoza, en el estado de San Luis Potosí. Está localizado muy cerca de la cabecera municipal, esto lo coloca en un lugar de fácil acceso, los niños que asisten vienen de otras colonias aledañas; Pedregal, Centro, La barranca, Perpetuo Socorro.

En la etapa en que se hizo la investigación fue en el ciclo escolar 2015-2016; contaba con una directora encargada, seis educadoras, dos maestros de educación física y un asistente, considerada la institución educativa, como de organización completa, con un grado de primero, dos de segundo y tres de tercero. Aunque el plantel era doble turno se encontraba en condiciones regulares; donde matutino y vespertino perseguían objetivos y necesidades diversas. Como menciona Melich "Todo ámbito institucional posee características de un escenario" (1996, p.123). La misma

infraestructura, sin embargo cada directivo observaba áreas de mejora diferentes y que se adecuaban al personal docente y de apoyo, así como también a los alumnos.

El 2° grupo "B" estaba integrado por 10 niñas y 15 niños con un total de 25, sus edades oscilaban entre los 4 a los 4 años 3 meses. Al ser un grupo de nuevo ingreso, los párvulos mostraban dificultades en la autorregulación de emociones, en las primeras interacciones tenían conflictos al relacionarse con otros, la distinción de géneros estaba muy marcada, manifestaban problemas en el respeto y seguimiento de reglas dentro y fuera del aula.

Diagnosticando la problemática

El nivel de preescolar de acuerdo con SEP (2011), trabaja con campos formativos, el que directamente alude a la socialización, es el titulado: Desarrollo Personal y Social; cuando se abarcaba este campo eran más evidentes las necesidades del grupo, los episodios violentos se incrementaban, a veces peleaban sin razón alguna; sin diálogo, colaboración y con un marcado egocentrismo, se volvía muy difícil favorecer este aspecto, por consiguiente al abordar alguna situación didáctica de otra índole continuaban exponiendo la misma área de oportunidad.

Conjuntamente a las observaciones realizadas en el aula, directamente por el docente; se procedió a verlo desde otro ángulo a partir de la perspectiva de otros actores educativos. Se llevó a cabo un procedimiento metodológico-cualitativo, basado en técnicas de entrevistas y observación del participante. Para esta investigación cualitativa se tomó información de entrevistas semiestructuradas, realizadas a un directivo, docentes, y padres de familia, contrastando sus respuestas sobre las relaciones que establecían los estudiantes.

Los resultados arrojaron información valiosa para el estudio, así como algunas causantes; el decano y los pedagogos habían observado manifestaciones impulsivas por parte de algunos alumnos de 2° "B", no utilizaban el trabajo colaborativo como estrategia para atender la autorregulación de los alumnos. Los padres de familia, comentaban que la mayoría de sus hijos peleaban y ellos para corregirlos los regañaban o nuevamente los violentaban. Finalmente los educandos en un ejercicio realizado coincidieron que les disgustaba ser tratados con acciones ofensivas por parte de otros

iguales. Analizando la información recopilada quedó expuesta la problemática en el grupo, evidentemente era necesario fortalecer sus relaciones interpersonales.

Aludían que el municipio de Zaragoza presenta relaciones conflictivas entre los miembros de la comunidad, debido a rencillas familiares que se heredan por generaciones; por este motivo se pretendía que los infantes comenzaran a analizar sus acciones y pudieran evitar conflictos superfluos. Tal como lo señala Meece (2000, p. 295), "El niño es un ser social y debe aprender patrones de la vida en sociedad: cómo iniciar la interacción social, cómo interesarse por los otros, cómo afirmar su personalidad, cómo controlar su temperamento, etc." Por lo anteriormente expuesto, la problemática se definió de la siguiente manera: Fortalecer las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo en preescolar.

Propósitos

Este estudio persigue el propósito general de Favorecer el trabajo colaborativo en niños de educación preescolar para la mejora de las relaciones interpersonales; de acuerdo con éste, se diseñará una serie de secuencias didácticas asentadas en el trabajo colaborativo, con la interacción que realizarán los escolares, aspiro a que obtengan una mejora en las relaciones que establecen entre ellos además de disminuir conductas agresivas.

En cualquier resultado educativo es determinante la acción del docente, debido a ello el propósito específico se enfoca en "Identificar los cambios en mi intervención docente para favorecer las relaciones interpersonales del grupo", durante el periodo en que se lleve esta investigación, obtendré diversas modificaciones, como mi actuar docente, que espero favorezcan la problemática identificada.

A continuación se presenta el diseño de la investigación que profundiza en la problemática, los conceptos centrales, el uso del método, la pregunta de investigación y supuestos, que sirvieron de soporte en el proyecto de intervención.

Diseño de la investigación

Las particularidades del grupo de 2° "B" en cuanto a su forma de relacionarse con otros eran difíciles, se percibía cierta agresión verbal o física cuando estaban

en desacuerdo, en otras ocasiones comenzaban jugando y terminan peleando, algunas veces existía violencia a otros compañeros sin causa alguna. Las relaciones que establecían eran sólo con su género y aun así se presentaban divisiones y conflictos entre sexos iguales.

Al ser un grupo de nuevo ingreso, algunos párvulos han mostrado dificultades en su autorregulación de emociones. Otros mostraban conflictos para seguir reglas dentro y fuera del aula e indicaciones que se les dan. Con estos educandos se conversaba constantemente para que analizaran su comportamiento y trataran de autorregularse. De igual manera se dialogaba con los padres de familia para que se comprometían a poner límites en casa. Desde el inicio manifestaban problemas para establecer relaciones interpersonales con otros niños y adultos

Se puede señalar que dentro de este nivel, la educación para los párvulos, que es el primer eslabón y de suma importancia, puesto que debido a las características de desarrollo que se presentan en niños de 3 a 5 años de edad, habría que cuestionarse e identificar, de qué manera favorecer las relaciones interpersonales en ellos. Tal como lo señala Meece (2000) "Aunque empieza a aprender las habilidades sociales antes de entrar en la escuela, el aula constituye un buen campo de entrenamiento para que las practique y las mejore" (p.295).

El preescolar, debido a las características de desarrollo que presentan los estudiantes, es imprescindible abarcar primero el desarrollo personal y social cuando ingresan al nivel. Entran a un nuevo espacio, lo que sugiere una adaptación que conlleva el establecimiento de relaciones con todos los actores dentro del plantel. Una estrategia que se seleccionó para favorecer estas interacciones sociales es por medio del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es un término que tiene poco tiempo de haberse incluido en la educación y hasta el momento con la reforma, se ha retomado y reformulado para la enseñanza.

El trabajo colaborativo es un excelente recurso, el docente debe concebir que no se trata de un trabajo en equipo en donde los niños se sientan juntos pero cada uno resuelve lo suyo o bien, que uno de ellos sea el líder y los demás sólo lo observen sin opinar ni par-

ticipar. El desafío es diseñar actividades que impongan un verdadero trabajo de cooperación (SEP, 2011, p.150)

Y será para la mejora en el trabajo, actitudes de los niños, ambiente de confianza y principalmente para establecer relaciones entre niños y docentes. Entonces se señalará el papel de significación que tienen los docentes en favorecer las relaciones interpersonales, empezando por ellos mismos, deben ser ejemplos de lo que quieren favorecer en los niños. Otro punto importante es la familia, ya que el niño pasa la mayor parte del tiempo en casa, además que es donde todo comienza, dependerá en gran parte la manera de los niños de interactuar con otras personas. Todo tipo de relaciones que el niño establezca con otros influirá en su manera de comportarse, como lo menciona Hartup (1983): "Las relaciones con los compañeros suelen ser más igualitarias y equilibradas que las relaciones con los padres y otros adultos. Esta igualdad crea el contexto para adquirir muchas e importantes habilidades y para la aparición de la sensibilidad interpersonal" (p. 230).

Debido a esto los vínculos que establecen los niños con sus iguales son de suma importancia porque conectan ciertas experiencias e intereses de acuerdo con su edad, trayendo consigo buenas relaciones interpersonales. Esto nos hace reflexionar, sobre el valor que tiene la interacción entre los niños, misma que favorece sus relaciones interpersonales, así como la de los docentes, comprometiéndose, para proporcionarles esas oportunidades, retomando con esto el trabajo colaborativo.

El área de oportunidad que presentan los educandos es el fenómeno a cambiar, se aspira que el grupo logre autorregularse, minimizando las agresiones hacia otros iguales; empleando la estrategia del trabajo colaborativo en diversas situaciones didácticas; de esta manera, se les presentarán numerosas oportunidades para que vayan superando sus dificultades, con la guía del docente.

Se pretende que al favorecer las relaciones interpersonales, se obtendrá: un mayor aprendizaje entre pares debido a las relaciones que establezcan, un trabajo conjunto para lograr una meta, y así mismo, se logrará que las docentes comprendan cómo se lleva este proceso por medio de la observación, de igual manera

hacer partícipes a los padres de familia con el apoyo desde casa; todo esto es importante para formar niños con facultades de autorregulación, empáticos, así como interpretar y entender las relaciones entre otros, y de esta manera dejar los conflictos que obstaculizan las relaciones interpersonales dentro de un grupo.

Conceptos centrales

Debido a la dificultad que se presentaba constantemente en el aula, en cuanto a las actitudes antisociales que tienen algunos niños, un ambiente tenso, las insistentes interrupciones en actividades por agresiones, distinción de sexos, los conflictos entre padres por la violencia que sufrían sus hijos (as). A continuación se definirán las concepciones incluidas en la temática principal.

La socialización trae consigo varias situaciones que se desarrollan con la interacción entre las personas. El concepto se puede definir de la siguiente manera: las competencias sociales benefician el desarrollo de las relaciones entre los miembros de un grupo social.

En los planes y programas del nivel se hace referencia a:

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, así como de algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo (SEP. 2011, p 75).

Coincidiendo con lo anterior, para poder constituir acertadas relaciones con otros es necesario establecer una buena comunicación, eso va a depender en gran forma del docente, que le de libertad y confianza para que el niño pueda platicar de sus ideas, intereses, emociones; opte por el diálogo como recurso para la solución de problemas. Precizando el término de las relaciones interpersonales como: la interacción que hay entre varias personas, donde existe diálogo, tolerancia, respeto; que los participantes comprendan a la otra persona en los diversos ámbitos y grupos en donde se desenvuelvan.

Y es el docente el que también podrá intervenir cuando haya dificultades entre los alumnos, por medio de diversas estrategias como el establecimiento de acuerdos dentro del aula, podrá favorecer las relaciones usando la comunicación a través del trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo es un término que se retoma en la reforma del 2011 y se reformula para la enseñanza. Y será para la mejora en el trabajo, modificación de las actitudes de los niños, creación de un ambiente de confianza y principalmente para establecer vínculos entre niños y docentes.

Para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo (SEP. 2011, p 101).

La colaboración implica atender la multiculturalidad que se presenta en el aula, que los párvulos al interactuar con sus iguales, persigan una meta en común, esto les motiva a que busquen resolver la situación conjuntamente y ello conlleva una adecuada interacción y diálogo. En este sentido el trabajo colaborativo para la investigación se concibe como la acción que realiza un grupo de personas para lograr una meta en común, donde todos ayudan participando de igual manera. Se puede favorecer mediante actividades, juegos diversos en donde se interrelacionen los educandos y puedan llegar a un producto. Los dos conceptos mencionados anteriormente son los que están directamente relacionados con la temática del problema en este estudio.

Uso del método

Erikson (2000) es un pionero al tratar el tema del desarrollo emocional, su teoría psicosocial habla sobre los diferentes estadios por los que pasa una persona de acuerdo a su edad, mismos que marcan características específicas en su comportamiento. Las que se relacionan directamente con el periodo de preescolar son: "Autonomía versus vergüenza y duda... el niño tratará, en ocasiones, actuar en forma totalmente independiente identificándose del todo con sus impulsos rebeldes, o de volverse dependiente una vez más,





Fotografía: Arcos del palacio municipal

haciendo de la voluntad de otros su propia compulsión” (Erikson, 2000, pp. 100-101). Es aquí donde el niño aprenderá a equilibrar estas dos tendencias, aprenderá que existen límites y lo llevará a favorecer el autocontrol. La perspectiva de la iniciativa versus la culpa, que se presenta en la edad del juego propuesta por Erikson (2000) se caracteriza por lo siguiente:

Justamente cuando las consecuencias edípicas obligan a una fuerte limitación de la iniciativa en la relación del niño con las figuras parentales, el juego en maduración libera al pequeño individuo permitiéndole una dramatización en la microesfera de un vasto número de identificaciones y actividades imaginadas (p.99).

De acuerdo con las investigaciones de Dunn (1993) se concibe al niño que entra a una sociedad, iniciando esté primeramente en su familia, para después pasar a otros escenarios como la escuela y la comunidad, que le irán proporcionando una serie de experiencias las cuales apoyarán o dificultarán su desarrollo. Y para que él pueda hacerlo será conveniente establecer relaciones interpersonales agradables y lo irá haciendo al momento que comprende a los otros.

Cuando los niños comienzan a relacionarse con sus familiares o a tener las primeras interacciones con otros niños de su edad, existe un notable acercamiento debido a los intereses o necesidades que ellos presentan, debido a ello hay una conexión inmediata.

Otro factor que interviene son las experiencias previas que ha tenido el niño, si ha tenido un ambiente de confianza y comunicación en casa, además de reglas; o simplemente lleva relaciones cordiales con los miembros de su familia por consiguiente las relaciones que establezca con otros serán positivas y si se presentan conflictos o son niños sobreprotegidos será todo lo contrario. Moreno y Cubero (1994) encontraron lo siguiente:

Por ejemplo, son muchas las investigaciones que en los últimos años han informado de la existencia de relación entre un apego seguro establecido con la madre y las interacciones sociales exitosas con los iguales: los niños con relaciones positivas estables con sus madres,

son también los más competentes en las interacciones sociales con compañeros de la misma edad (pp. 230-231).

Tal como en los aprendizajes previos intervienen en la construcción o modificación de nuevos, las relaciones que establecen los niños desde antes de ingresar a la escuela serán determinantes en algunos casos para que éstas sean afectivas con otros. Ya que esa fusión es más significativa con sus compañeros debido a que hay una mejor comprensión y a su nivel.

Para que se dé la visión del aprendizaje entre iguales, tendrá que existir un extraordinario vínculo entre pares. Pero, que sucede cuando llega a ocurrir algún tipo de negación, dentro del establecimiento de relaciones interpersonales que comienzan a volverse conflictivas, la agresión o aislamiento de algunos niños, todos son capaces de tomar sus propias decisiones en cuanto a las personas con las que interactúan, y por lo regular se presentan inconformidades.

Por eso se ha tomado en cuenta como estrategia el trabajo colaborativo para incluir a todos los alumnos y que no exista el rechazo. Ya que se pretende que exista una mejora, en las relaciones que establecen entre compañeros es necesario que todos los involucrados participen en el proceso, y con la cooperación podrán interactuar entre ellos conociéndose más y dialogando para poder lograr una meta en conjunta. Brophy (2000) expresa:

El enfoque de aprendizaje en colaboración, mantiene las exposiciones para toda la clase pero reemplaza parte del tiempo del trabajo individual con la oportunidad de trabajo en parejas o por equipos en prácticas de seguimiento y en la aplicación de actividades. Los estudiantes tienen más oportunidades de hablar organizados en parejas o en equipos que cuando hay actividades de toda la clase, y es más probable que los tímidos se desinhiban y puedan expresar sus ideas en estos ambientes más íntimos. (pp. 35-36).

Debido a esto la organización de los grupos debe ser variado, en el plan propuesto hay grupos que se realizan de acuerdo con lo que se trabaja, mixtos,

al azar, etc. "La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo." (Johnson, et al. 1999, p.14). Ésta, va relacionada con la colaboración dentro de un grupo y es al mismo tiempo como aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo se vuelven sinónimos.

Introducción de los elementos. Johnson (1999, et al.) encontró cinco elementos esenciales para que se dé la cooperación, los cuales son: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, enseñar prácticas interpersonales y grupales y finalmente, la evaluación grupal. En este sentido se ha diseñado un plan de actividades que incluyen diversas situaciones de aprendizaje en las que se motiva, cuestiona y evalúa a los alumnos atendiendo a los cinco elementos que se mencionaron anteriormente.

Debido a la temática de esta investigación, se adopta la postura de plantear la colaboración para fortalecer las relaciones entre los alumnos, se diseñarán diversas situaciones didácticas que se fundamentarán en el Programa de Estudios 2011 tomando en cuenta las características mencionadas del trabajo colaborativo señaladas en el programa, así como también las aportaciones de Johnson (1999, et al.)

Si bien es importante darles cierta libertad afectiva, no se debe olvidar que es necesario determinar límites. Pero los cuales tendrán que ser definidos conjuntamente docente y alumnos, de tal manera que ellos no sientan que son imposiciones del maestro, sino todo lo contrario, que ambos proponen y respetarán lo dicho. Con esto los niños mantendrán una mejor convivencia dentro del aula, y a desarrollar su autorregulación y empatía.

Se retomó el Programa de Estudios para elaborar un plan de actividades basada en situaciones didácticas con la adopción de la postura de Johnson (1999) sobre la cooperación de los elementos que favorecen la colaboración en el grupo; y de esta manera lograr que los alumnos favorezcan sus relaciones interpersonales. La planeación incluye los aprendizajes esperados seleccionados del Campo Formativo Desarrollo

Personal y Social, el nombre de cada actividad así como su correspondiente descripción de la situación didáctica y finalmente lo que se desea obtener.

El método que se empleó para analizar la información y los resultados obtenidos fue el ciclo de Smyth. Según Villar (1999) este conjunto de fases es definido por el autor que lo creo de la siguiente manera:

De acuerdo con Smyth (1989). Los profesores se deberían implicar en cuatro formas de acción, con objeto de cambiar las condiciones ideológicas y administrativas que los limitan hasta llegar a una plataforma de emancipación 'profesional. El proceso es una forma de hacer investigación sobre la práctica que involucra perfeccionamiento profesional por cuanto se establece cambios curriculares a la luz de los diseños sugeridos (p. 38).

Este ciclo consiste en cuatro partes: descripción, información, confrontación y reconstrucción. En la primera fase pues la palabra la define se hace una reseña sobre lo acontecido en cada situación aplicada, en la segunda se hallaron las explicaciones personales y creencias, teorías propias; en la confrontación se crea una comparación sobre el punto de vista particular con el de otro colega o referente teórico; y en la última se produce una visión sobre lo logrado, lo que hace falta para la siguiente intervención. Y de esta manera se completa cada una de las situaciones didácticas aplicadas, si bien durante todo el ciclo se reflexiona, además se transforma ya que cada revisión permite ir obteniendo los aspectos perfectibles.

La gran pregunta

Debido a esto, el estudio que se realizará se centra en la interrogante: ¿Cómo fortalecer las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo en niños de Educación Preescolar?, señalando una pregunta específica: ¿qué cambios debo hacer en mi intervención docente para favorecer las relaciones interpersonales? Se pretende presentarles diversas situaciones basadas en el trabajo colaborativo, considerándolo como la opción para favorecer las relaciones entre los alumnos al participar juntos para lograr una meta.

De acuerdo con la información rescatada de los actores involucrados en la investigación se puede

apreciar que hay relaciones no adecuadas entre los escolares y poca colaboración siendo un problema que existe en el aula. A continuación se referirá al valor y el impacto que tendrá el realizar esta investigación.

Se pretende que a través del trabajo colaborativo se favorezcan las relaciones interpersonales por los siguientes motivos:

- Atenuar su adaptación al grupo escolar ya que presentan dificultades para entablar relaciones con sus compañeros.
- Empleando diversas situaciones de trabajo colaborativo en donde puedan interactuar con todos sus compañeros, sin importar el género.
- Concientizar e informar a los padres de familia para que apoyen a su hijo (a) en las dificultades que presenta con su relación con otros.

Supuestos

El supuesto general al que pretendía llegar era el siguiente: El trabajo colaborativo logra favorecer las relaciones interpersonales como la autonomía, la comprensión y regulación de emociones en niños de educación preescolar. Estos son los aspectos que supongo se lograrán favorecer en sus relaciones con otros con el apoyo del trabajo colaborativo. Y el supuesto específico: Cambios en mi intervención como formas de organización, material novedoso, consignas claras, motivación constante, diálogo continuo favorecieron las relaciones interpersonales en los educandos.

Las metas definidas, implicaban atender un reto para el docente, el principal iba dirigido directamente a los educandos, aplicando una serie de actividades basadas en el trabajo colaborativo llevaría a una mejora en las relaciones que establecieran los alumnos. Y el secundario concernía a la intervención docente, identificando los cambios que se fueron realizando para atender la problemática que presentaba el grupo.

El desafío para los educadores consiste, además, en definir los diseños institucionales más apropiados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces para que otros objetivos superan la fase puramente retórica y se transformen en metas concretas de aprendizaje (Tedesco, 2000, p.67).

Los propósitos expuestos son resultado de las observaciones directas y las herramientas aplicadas

para la detección en párvulos y padres de familia. Éstos planteados para este estudio son eficientes, y alcanzables, considerando el tiempo y lo que se pretendía favorecer.

El dato

Después de aplicar el método de Smyth (1989) para analizar la información recabada sobre los alumnos y la problemática de este estudio, los resultados encontrados fueron muy variados. En las primeras situaciones didácticas aplicadas se obtuvieron mínimos frutos positivos, los educandos avanzaban lentamente hacia los objetivos. Las rúbricas aplicadas arrojaron lo siguiente: diálogo con sus compañeros 15%, integrarse con su equipo 15%, participación 47%; los porcentajes que se muestran fueron el nivel de logro en la actividad, iba por debajo de la mitad del grupo.

Al continuar aplicando situaciones didácticas basadas en el trabajo colaborativo, se observaba paso a paso el cambio que estaban presentando los educandos al interactuar con sus iguales. Se puede constatar por medio del instrumento de evaluación, el cual muestra que el 40% de los escolares dialogan en su equipo para trabajar de manera colaborativa, el 80% apoya a quien percibe lo necesitado, finalmente todos comienzan a incluirse y participar activamente en el equipo.

Los resultados finales no solo fueron retomados por el docente, hubo en todo el proceso participación indirecta de padres de familia, y en la última situación una invitación directa a trabajar con sus hijos en la escuela. Comentaron en una encuesta que se les realizó, que observaron en los alumnos que el trabajar colaborativamente puede minimizar las agresiones, al establecer una mejor convivencia, regulación de emociones, relaciones con otros y el diálogo. A pesar de ello hay casos particulares, los cuales siguieron presentando conflictos al relacionarse con otros pero en menor medida, y que se propuso seguir trabajando con ellos y sus padres.

Al aplicar diversas situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo y al mismo tiempo reflexionando, evaluando y modificando varios aspectos, favorece en el grupo la socialización. Como docente considero, que presenté crecimiento en cierta medida, al observar habilidades que estaban deficien-

tes o no se encontraban presentes; como por ejemplo: el relacionar la teoría con la práctica, reflexionar sobre mis debilidades y cambiar aspectos para mi próxima intervención, aplicar nuevos instrumentos de evaluación, trabajar más en espacios abiertos, incluir materiales novedosos, modificar mi intervención, así como estrategias, proponer a los padres como agentes evaluadores por medio del diario de clase y en actividades en el aula. Me llevó a ver no solo lo que quería, sino en realidad lo que estaba pasando y al notar actitudes diferentes en los alumnos y que los padres observaban cambios también, me hizo reflexionar acerca del trabajo que realizamos y como se fue dando.

El hallazgo

De acuerdo con Meece (2000) "Un número creciente de datos indica que la escuela sí influye en el logro, en la socialización y en la salud psíquica de niños y adolescentes. Las escuelas influyen profundamente en el desarrollo social y emocional de los estudiantes" (p.10). El docente debe entonces intervenir aplicando ciertas estrategias, en este caso la colaboración, que le ayuden a los párvulos a autorregularse para que establezcan apropiadas relaciones sociales con otros, siendo este un aspecto que se puede madurar en el contexto escolar. Las interacciones en actividades y juegos con otros discentes que no conocían, logra modificar ciertas conductas en los alumnos; la frecuencia al interrelacionarse y perseguir un fin en común, concede la autorregulación. La autorregulación puede ir moldeándose conforme el educando se va adaptando a un nuevo esquema social.

Conclusiones

El preescolar es la primera institución en donde los niños llegan a interactuar en un contexto diferente, se encuentran con personas totalmente ajenas a él, es el lugar en donde tiene que aprender a adaptarse para convivir armónicamente con otros, y esto muchas veces causa conflictos o dificultades para algunos alumnos. Al de iniciar con este estudio se detectaron diversas áreas de oportunidad en el grupo de 2° "B"; mostraban agresión, egoísmo y falta de comunicación aspectos que minimizaban las oportunidades de aprendizaje por estar interrumpiendo constantemente para resolver conflictos entre ellos.

La estrategia para favorecer las relaciones interpersonales por la que se optó fue el trabajo colaborativo; de acuerdo a las características, conlleva a que las personas trabajen en conjunto para lograr una meta determinada y se consigue con la participación, mejora el diálogo, y asumen roles, así como el establecimiento de acuerdos y la interacción entre sus miembros.

Se concluyó que la elaboración del plan con situaciones didácticas diversas, basadas en el trabajo colaborativo y participativo mostraban ciertas deficiencias, con el paso de los días iba mejorando en razón de que los niños experimentaban una etapa de adaptación a la lógica y estructura de la actividad; la intervención del docente depende de la variación y readaptación de las actividades; en el caso de la primera situación (construimos algo juntos) hubo desacuerdos en algunos equipos, y en otros no quisieron compartir el material, esto es una condición natural que se puede mediar conforme se fortalecen los lazos de comunicación y la adaptación de condiciones clave que varían de las características del grupo y constituyen núcleos de atención en la intervención del docente.

Esto implica que como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, lo anterior, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas (Tobón, et. al. 2010, p.20)

Implica una intervención docente fundamentada, organizada y secuenciada; en el diseño de la planificación se toman elementos teóricos incluidos en los planes y programas; en el momento de la práctica se involucran los saberes previos, el contexto familiar, la heterogeneidad de los alumnos; y sobre estos aspectos el docente actúa adoptando estrategias diversas y situaciones innovadoras para asegurar una mejora en los aprendizajes de los alumnos.

Posteriormente en la situación “edificios en construcción” a excepción de un equipo, lograron mediante el trabajo colaborativo cooperar para lograr su objetivo y se percibía una mejor relación entre ellos; la mejora se

observó en el enfoque que mostraron los alumnos por llegar a la meta que era construir el edificio más alto; ellos se comunicaban asertivamente, asumían un rol (un alumno pasaba el material, otro lo colocaba, otro observaba la construcción y pedía modificar materiales), se notaba la perseverancia en lograrlo y al hacerlo se felicitaban entre ellos, beneficiando sus interacciones entre compañeros.

En una de las últimas situaciones que se titula “el rally” todos los alumnos asumieron un rol, establecieron estrategias para lograr la meta, se veía que dialogaban, además de que se apoyaban y motivaban a los miembros de su equipo, sin señal de agresiones. Hubo en cada situación aplicada diversos avances y de igual manera algunos retrocesos, particularmente con un estudiante que esporádicamente agredía a algún compañero o prefería trabajar solo con los niños que él decidía. Se realizaron cambios inicialmente en la planeación enfocada a la problemática; en este caso para atender el conflicto latente que se presentaba en el aula y que para construir nuevos aprendizajes se tenía que atender este aspecto.

En la aplicación de otros instrumentos de evaluación, se realizó la valoración con cuestionamientos, observaciones y listas de cotejo; se aplicaron y utilizaron otros instrumentos como: rúbricas, guías de observación, escalas de actitudes; además del diario de clase donde padres de familia y alumnos se daban cuenta de las actividades que se realizaban y los aprendizajes a los que estaban accediendo sus hijos. Beneficiando el pacto entre escuela y familia.

En el cuestionamiento general ¿cómo poder fortalecer las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo?, mostró aspectos positivos para establecer buenas relaciones, los educandos debían aprender a trabajar unos con otros para poder llegar a una meta, debían interactuar, dialogar, apoyarse; y esto a la largo podría dar buenos resultados. Considerando cumplido el objetivo general: Favorecer el trabajo colaborativo en niños de educación preescolar para la mejora de las relaciones interpersonales, la estrategia de la colaboración resultó ser primordial para fortalecer las interacciones entre los educandos, se observó una mejoría en sus actitudes; al participar activamente con otros, en las actividades y juegos para llegar a la meta los motivaba; adquiriendo mayores competencias sociales. Se corroboró el supuesto general, los alumnos favorecieron su

autonomía, la autorregulación, así como los valores de amistad y el respeto, llevaron a favorecer las relaciones interpersonales.

Con respecto a la interrogación específica: ¿qué cambios debo hacer en mi intervención docente para favorecer las relaciones interpersonales? Encontré que como docente era la guía para poder apoyar a minimizar la problemática y lo fui logrando al modificar las consignas más claras; motivación y diálogo constante con alumnos que lo requerían o cuando surgía alguna situación de agresión y así tratar de evitarla; proponer secuencias de actividades y materiales novedosos; considerando que la evaluación fue una herramienta que me apropié de manera formativa, como también una autoevaluación a mi trabajo. Cumpliendo con el objetivo específico: identifiqué los cambios en mi intervención que llevaban a favorecer las relaciones interpersonales en los preescolares.

De igual manera en utilizar otras estrategias para atender las dificultades que se me presentaban en las diversas situaciones de aprendizaje, y a retomar las que eran alentadoras; por ejemplo en la organización, al inicio realizaban los equipos de acuerdo a sus intereses, posteriormente determiné realizarlos mixtos y funcionaron mejor; además del proponer materiales novedosos y actividades en espacios abiertos. Lo anteriormente señalado comprueba que se obtuvieron mayores logros en cuanto al supuesto específico definido en este estudio; los cambios en mi intervención docente lograron fortalecer las relaciones interpersonales en los educandos.

Las recomendaciones que sugiero a otros docentes que presenten una problemática conectada a las relaciones interpersonales serían las siguientes: que no le resten importancia al aspecto social; si los escolares se encuentran en conflicto constante no pueden acceder a los aprendizajes, porque las agresiones no lo permiten. De igual manera promover los valores durante cada actividad y ejercer con el ejemplo, establecer un ambiente de confianza y seguridad para los educandos, motivación constante.

Además de ser un docente iniciado en la investigación, te abre un mundo de posibilidades para atender las diversas situaciones que se presenten en el aula, ya que dependerá del contexto y de los párvulos; siempre existe un área de oportunidad a la que debemos de

atender. Estos nuevos horizontes me marcan la pauta para ser capaz de atender otras problemáticas y el sentirme una docente con nuevas ideas, segura de poder afrontar nuevos retos.

Bibliografía:

- Brophy, J. (2000), Aprendizaje colaborativo, en *La enseñanza*. México, SEP. (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie cuadernos), p. 35-36.
- Erikson E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. Holubec, Edythe J. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. 1ª edición. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Meece, J. (2000), Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos, en *Desarrollo del Niño y del adolescente*. Compendio para educadores, México, McGraw-Hill/SEP. (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 299-306
- Melich, J C (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, C. Cubero R. (1994) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares en J A Marchesi y C. Coll (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*, Madrid Alianza (alianza Psicología, 30) pp 219-232.
- Restrepo, B. (2009). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Fuente: Educación y Educadores; vol 7. Editor: Educación y Educadores.
- SEP (2011) *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. Educación Básica Preescolar. México.
- Tobón, T. S. Pimiento P. J. H. García F. J. A. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson Educación (primera edición).
- Villar, L. M. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva; estrategia para el diseño curricular*. España. Editores mensajero (tercera edición)

CIUDADANÍA: UN CAMINO PARA LOGRAR LA CONVIVENCIA SANA Y PACÍFICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Intervención y práctica docente

Leslie Nohemí Palomo García.²

Resumen

El siguiente proyecto tuvo la finalidad de mejorar la convivencia sana y pacífica en una institución de educación primaria ubicada en la periferia de la ciudad de San Luis Potosí, desde un inicio su contexto reflejó violencia, lo cual al ser manifestado en el aula perjudicó el aprendizaje de los alumnos. Se empleó la perspectiva metodológica de “investigación- acción” (Elliot, 2010) a través de un diagnóstico enfocado a las interacciones de los alumnos, mediante la técnica de entrevista estructurada de preguntas cerradas, los datos arrojaron que para los actores de la institución (alumnos y docentes) el máximo problema era la convivencia; con este método no solo se interpretó el resultado y las acciones, sino que permitió el diseño de un plan que buscaba una transformación del fenómeno.

Las estrategias diseñadas estaban enfocadas a la aplicación de valores como la empatía, responsabilidad y tolerancia, usando como medio, dilemas morales contextualizados generando en los alumnos la reflexión, la autocrítica y el trabajo colaborativo. El ciclo reflexivo de Smith, permitió comprender el alcance obtenido en los alumnos; su transformación se observó en la conducta, pues se reflejó en el desarrollo del trabajo colaborativo y empatía con sus pares.

A partir de estos resultados, se rescata que uno de los conceptos vinculados a la convivencia sana y pacífica es el de “ciudadanía” (Marshall T, 1950) puesto que este valor es el medio para lograrla y de manera transversal formar una identidad empática con la sociedad vista desde los ojos del alumno.

Palabras clave:

Convivencia sana y pacífica, ciudadanía, valores.

Introducción

Para la educación primaria en México, es de gran importancia formar alumnos que lleven consigo las mejores herramientas para continuar con sus estudios y sobre todo los conocimientos que les ayudarán a desarrollarse en una vida futura, sin embargo, muchos docentes, nos hemos dado cuenta que se le ha dado muy poco énfasis al desarrollo social del alumno con sus pares (SEP, 2017).

Es recurrente que los docentes confundan la indisciplina con la manifestación de un ambiente que no propicia la convivencia sana en nuestras aulas, esto influye totalmente en los aprendizajes de los alumnos, pues entorpece la práctica diaria en el salón de clases, “La convivencia se aprende y ésta misma, parte de diferentes acciones tales como: la experiencia, la necesidad de convivir, y cuando es que existe un cambio en la conducta que permita adaptar el entorno persona y social” (Pérez, 1998, p.30).

El proyecto se diseñó y aplicó en una institución que se encuentra ubicada en un contexto en el que predomina la población de clase media, en la zona escolar 157 la cual se compone por instituciones pertenecientes a las colonias: Progreso, Aguaje y Aguaje 2000 y algunas de las cuales se encuentran entre las 15 colonias con más violencia dentro del estado.

² Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Estudiante de la Maestría en Primaria área Intervención Pedagógica del IEIPE. Desempeña funciones docentes en la Escuela Primaria Filomeno Mata “Ford 177”.

Se inició en primer lugar con una observación al grupo de alumnos del 4° de educación primaria de la escuela José Mariano Jiménez, ubicada en la colonia Aguaje 2000 de la capital potosina, me pude percatar que era un grupo que manifestaba acciones agresivas con cualquier persona y autoridad, para comprobar el alcance de la problemática se realizó un diagnóstico a través de la aplicación de las dimensiones del Índice de Inclusión (INDEX, 2010), al analizar las entrevistas realizadas a docentes y alumnos, se encontró que el fenómeno se manifestaba en la convivencia escolar.

Para mejorar esta situación surgieron una serie de objetivos que permitieron el llevar a cabo este proyecto, el primero encaminado a desarrollar la convivencia sana y pacífica mediante los compromisos éticos y la participación responsable del alumno como ciudadano, y el segundo orientado a fomentar un clima de convivencia sana y lograr alumnos reflexivos y críticos mediante la puesta en práctica de diferentes valores y normas sociales.

El proyecto se trabajó, mediante la aplicación de una serie de secuencias orientadas hacia uno de los conceptos que aunque están presentes en el currículo, no se le brinda la importancia necesaria en las instituciones y el cual es "ciudadanía" pues es un facilitador para llegar a la convivencia sana y pacífica de los alumnos.

Marco teórico

La educación en el sistema mexicano, ha integrado la convivencia escolar de la mano de la asignatura de Formación Cívica y Ética, un concepto relevante surgido de la necesidad de erradicar el acoso escolar y violencia dentro de los planteles, apoyado del Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que apoya a los docentes con una serie de normas a seguir y materiales en forma de cuadernillos para poner en práctica dicho concepto:

Hablar de valores, es fundamental en la vida social para el ser humano, se ven reflejados mediante las actitudes particulares de cada individuo y son viables para lograr una convivencia escolar sana en beneficio de todos los que componen e intervienen en la estructura escolar (Ramírez, Cepeda y Guevara, 2016, p.53).

Para lograr una sana convivencia, es necesario que se retome la práctica de valores con los alumnos, para generar en el aula un clima favorecedor, por tanto,

es importante encontrar la vía para poder promoverlos, todavía en la actualidad se tiene la creencia de que leer su concepto o mencionarlos cada lunes como una muestra de simbolismo es efectivo, sin embargo la tarea del docente reside en encontrar una estrategia de aprendizaje para la vida en los niños.

Ramírez, Cepeda y Guevara (2016) mencionan que los factores que influyen en la convivencia dentro de la escuela, radican en los docentes, pues existe poca atención en la enseñanza de valores, situación que genera desconfianza de parte de los estudiantes, lo que ocasiona una comunicación poco satisfactoria, por lo que recomiendan readecuar los ambientes de aprendizaje y así mismo, contemplar el tacto pedagógico.

Tener la iniciativa de la generación de un clima que propicie una sana convivencia, en parte puede ser responsabilidad del docente, pues debe de obtener toda la confianza esperada por los alumnos, ya que de ahí pueden surgir situaciones que sean de relevancia para tratar en grupo, de manera colectiva y democrática darle solución, por eso se dice que convivir es un proceso social donde cada individuo con su singularidad puede ayudar al otro sin perder la diversidad personal.

Convivir es un proceso social formativo, por los que los individuos y grupos de personas dialogan para actuar de manera incluyente en tiempo y lugar [...] implica un proceso donde se construye un contexto de relaciones horizontales o democráticos, basado en interacción de los seres humanos en igualdad de derechos y responsabilidades que demanda relación entre diferencias (Cánovas, 2009, p. 4)

El salón de clases es un bagaje de multiculturalidad y personalidades distintas, el reto de lograr conocer y aceptar a esta diversidad, constituye el aprender a convivir, la dificultad estriba, en trabajar con estas diferencias y aprender a respetarlas y a complementarlas a través de la práctica de la ciudadanía.

La ciudadanía para Marshall, (1950) es el conjunto de derechos tanto civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, que a su vez, también existen en ella una serie de deberes derivados, atribuidos a los ciudadanos pertenecientes de una sociedad

La convivencia tiene una estrecha relación con el ser "ciudadano" desde la concepción de participación social y activa, puesto que la convivencia sana y

pacífica no se genera de un día a otro, sino que tiene un proceso del cual la vía es enseñar y practicar los derechos, deberes y participación responsable del ser parte de esta nación:

Formar ciudadanos significa [...] estructurar la escuela y el aula, con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiadas) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas (Bolívar A. 2007, p.11). La educación además de formar alumnos que sean capaces de desarrollar conocimientos cognitivos, de instruir y transformar busca desarrollar en los alumnos capacidades y un estado crítico de lo que la sociedad exige de nosotros, es decir, busca formar ciudadanos capaces de comprender las necesidades de nuestro país, para lograrlo es necesario partir de situaciones contextuales es decir su aula, compañeros e institución, puesto que es donde los alumnos comienzan a hacer aportaciones en nuestra sociedad buscando un bien común.

Se requiere un abordaje integral de la enseñanza de la asignatura de formación cívica y ética, se requiere del conocimiento, el ejercicio y defensa de los derechos, así como de la participación activa y responsable en los colectivos de los que forma parte el individuo, así como el desarrollo de las capacidades afectivas y de autorregulación que hacen posible que la razón y la emoción se coordinen (Alba A, García B y otros 2011, pp. 14-15)

Al transformar la educación y formar una cultura de educación basada en ciudadanía, se pueden obtener diferentes resultados esperados para nuestra sociedad, tales como una mejora en la autoestima de los alumnos basado en el aprecio mismo y hacia los demás, los alumnos podrán apreciar, conocer y aplicar los valores propios de una buena convivencia y también participar en la elaboración de normas escritas por ellos mismos, serán capaces de rechazar la violencia en cualquiera de sus representaciones y sobre todo serán educados para la libertad.

Método

El objetivo del proyecto, es referente a desarrollar la convivencia sana y pacífica, mediante los compromisos éticos y la participación responsable del alumno como ciudadano, por lo tanto, su desarrollo se susten-

tó en la metodología cualitativa a través del método investigación- acción, en la siguiente ruta: 1) Detección del problema 2) Diagnóstico y aplicación de entrevistas 3) Recolección de información 4) Plan de acción adecuado a los objetivos planteados desde el inicio y de la mano con situaciones que generarán un conflicto para el grupo y dilemas morales 6) Evaluación mediante el ciclo reflexivo de Smyth 7) Cierre de proyecto.

Dentro del diagnóstico, se aplicaron una serie de entrevistas estructuradas de preguntas cerradas dirigidas a alumnos de cuarto grado, de edades de entre 8 y 10 años y docentes de la institución con una antigüedad de al menos 2 años en el centro de trabajo, se aplicó a 15 alumnos y 7 docentes de la institución partiendo de los resultados arrojados por los cuestionarios, surgió la gran pregunta ¿Cómo favorecer la convivencia sana y pacífica mediante los compromisos éticos y la participación responsable del alumno como ciudadano? Partiendo de la misma, se le dieron diferentes movimientos a la ruta.

Para el procesamiento del dato, se empleó el análisis de contenido por frecuencias a categorías obtenidas de las respuestas a las actividades aplicadas a los alumnos, así como la valoración dentro de rúbricas que permitieran medir el avance de los alumnos durante la jornada escolar, al inicio del ciclo escolar 2017-2018 dentro de la institución usando como estrategia de evaluación el ciclo reflexivo de Smyth (1989) cada una de las fases fue de gran importancia, pues se generaba una movilidad de conocimientos para mí, al tomar la reconstrucción para las próximas estrategias a aplicar.

Resultados

Los resultados fueron analizados mediante el ciclo reflexivo de Smyth (1989) siguiendo los pasos tales como: descripción, información, confrontación y reconstrucción en cada una de las estrategias aplicadas y evaluadas con rúbricas, listas de cotejo y observación.

De acuerdo a categorías que se recuperaron de áreas de interés para la investigación, ya que partiendo de ellas, se midió si en realidad los alumnos estaban manifestando una convivencia sana y pacífica tales como: Respeto entre pares, trabajo colaborativo, autoestima y diálogo, los cuales a su vez estaban moldeando para la readecuación de las estrategias.

Tabla 1. Porcentajes de acuerdo a la evaluación en el desarrollo de cada estrategia.

Estrategia	Autoestima	Trabajo colaborativo	Diálogo con los compañeros	Empatía
"Me apoyo en valores para convivir mejor"	25%	35%		35%
"Debatiendo a favor de la justicia"		23%	20%	45%
"Realicemos un consenso"		40%	35%	
"Resolviendo conflictos de manera pacífica"	40%		80%	45%
"¿Entiendes lo que escuchas?"	60%	70%	80%	60%
"Todos contra el bullying"	60%	70%		
"Buscando las gemas del infinito"		80%	80%	

Fuente: Elaboración propia.

Al inicio del proyecto, se trabajó con actividades que manifestaran la autoestima de los alumnos, puesto que se reflejaba la poca confianza y desvalorización que tenían en casa y en la escuela, así como el uso de un valor indispensable como la empatía; con las primeras estrategias se pudo observar que no estaba tan presente dentro del grupo, pues en las primeras rúbricas se observa una permanencia del 25% de los alumnos, se sentían y se expresaban agradablemente hacia su persona, es decir que solo 5 de mis alumnos en esa primera actividad no requerían apoyo y por otra parte solo un 35% mostraba en cuanto al rubro de dilema moral, acciones para su solución, es decir, que fuera empático con la situación presente.

Cuando se analizó la situación, me percaté que lo que realmente se necesitaba afrontar, era la necesidad de crear alumnos con una formación ciudadana y la comprensión de lo que el concepto atribuía, es por eso que en las actividades siguientes se trabajaron situaciones en las que comprendieran el trabajo colaborativo y el diálogo con los demás compañeros para que comenzaran a practicarlo.

Los porcentajes en cuanto al diálogo entre ellos, comenzó bastante bajo 20 a 35 %, pues no tenían la práctica de un diálogo encaminado a un objetivo, y por ende, no era una buena opción el trabajo por equipos, ya que solo le designaban ciertas actividades al líder y los demás compañeros no hacían nada, por ello se tomó la opción de realizar en cada estrategia por lo menos una actividad por equipos en la cual todos intervinieran y se manifestara el apoyo de cada uno

Los resultados se pudieron contrastar a partir de la cuarta estrategia "Resolviendo conflictos de manera pacífica" puesto que esto les ayudó a practicar el diálogo con los compañeros con los que tenían más problemáticas, autorregular su comportamiento al escuchar y reflexionar lo que los demás opinaban de ellos y brindar una opinión, así como mejorar su autoestima pues existió un avance de 25% a un 40%.

Sin embargo, lo más fructífero del proyecto de intervención, son los avances en cuanto al trabajo colaborativo y el uso del diálogo para la resolución de conflictos en el aula, pues es un proceso que terminó en un 80% de su avance, al término del ciclo escolar 2017-2018.

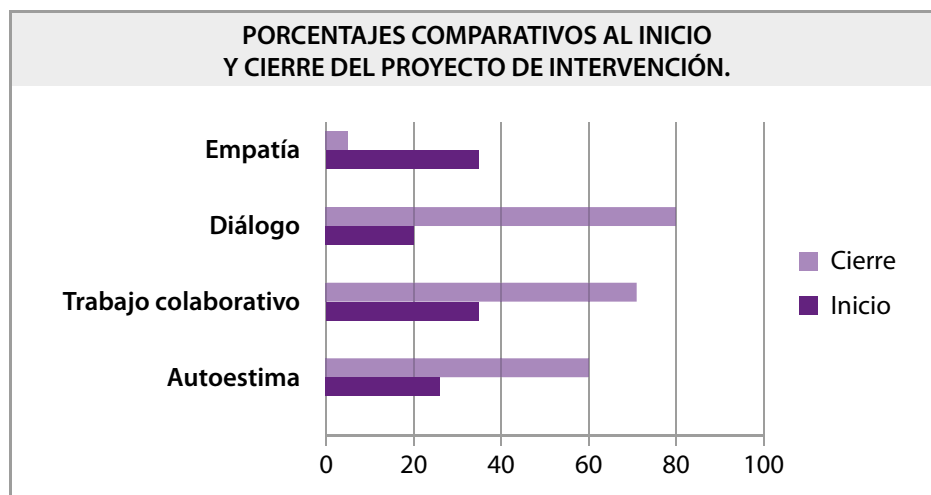


Figura 2. Alcances al inicio y cierre del proyecto.

“El principal medio para la resolución de dilemas morales es el diálogo, y la identificación de equilibrios morales supone la adopción de soluciones a los problemas a través de decisiones grupales” Gutiérrez, M y Vivo, P (2005). Durante el proceso pude percatarme, que no todos los alumnos son capaces de reconocer sus virtudes y habilidades, y es que tal vez no se conocen o se valoran como son, puesto que al no tener el autoestima alta, desquitaban su enojo con los demás compañeros, sin embargo, al plantearles un dilema moral que produjera en ellos una reflexión hacia los demás, pude generar en ellos la introspección, el cómo soy realmente con las personas que me rodean y retomar conceptos como justicia y tolerancia.

“Educar para la ciudadanía, implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo” (Bolívar. 2005 p.18) Se Hace mención de la educación para la ciudadanía en base a la participación de los alumnos en situaciones de la vida escolar, sin embargo, dentro de mi contexto escolar y áulico, era necesario y relevante reflexionar de manera colaborativa, ya que eso les permitió a los alumnos, conocer la diversidad de pensamientos de sus pares y aunque la resolución era individual, se llegaba a la reflexión al intercambiar diálogo con los demás; así mismo, fue necesario traer muchas situaciones de la vida extra escolar de los alumnos, situaciones

violentas del contexto porque eran y son situaciones que están presentes y lo estarán, sin embargo, analizar su contexto sirvió muchísimo más para concretar su práctica ciudadana.

Por el contrario, lo alumnos comprendieron mejor los propósitos de cada estrategia cuando se realizó de manera colaborativa el intercambio de ideas, búsqueda de información y objetivos en común, les brindaron más conocimientos de los que ellos ya tenían: “Cuando aprenden con otros en lugar de hacerlo a solas, cuentan con el apoyo emocional e intelectual que les permite superar su nivel actual de conocimientos y aptitudes” (Silberman M, 2006, p. 20)

Conclusiones

La convivencia escolar sana y pacífica, se puede manifestar en la medida en que el alumno comprenda que él, al igual que los compañeros, son una diversidad de culturas y elementos particulares, que hacen de un grupo de personas un lugar “único”, y al generar y manifestar valores al igual que normas positivas se puede generar la práctica de “convivir”.

Trabajar con la autoestima del alumno, es el primer paso para poder lograr una sana convivencia “La autoestima puede aumentar o disminuir debido a múltiples sucesos relacionados con la familia, la escuela, la comunidad y el universo, lo anterior, en dependencia de la sensibilidad del sujeto.” (Acosta P., Hernández J.,

2004, p. 84) todos mis alumnos manifestaban problemáticas traídas de casa y áreas de oportunidad cognitivas, de habilidades y actitudes; el aplicar al inicio de cada estrategias actividades en las que ellos manifiestan en primer lugar su perspectiva hacia su personalidad, los hizo consientes que todos en el grupo tenían al igual que ellos, problemas y eso al final del proyecto les permitió una apertura para reconocer sus áreas de oportunidad, pero también sus virtudes y sentirse parte importante del grupo.

El segundo paso, es proponer el trabajo a través de la práctica de dilemas morales presentes en el aula, con los cuales me permití retomar situaciones que perjudicaban a algunos de mis alumnos o en los que se podía manifestar discriminación, además de realizar cuestionamientos con diferentes estrategias, mostrando un valor primordial el cual es la empatía, con el uso constante en las actividades permitió a los estudiantes evidenciar más actitudes críticas, analíticas y reflexivas, en un aula donde la movilidad de valores propiciaron un lugar de apertura y conciencia total de las acciones “Educar para la ciudadanía, implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para la reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, justicia social o la mejora de la estructura social establecida”(Bolívar A, 2007 p. 18)

Otra manifestación, fue el del trabajo cooperativo “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson D, Johnson R y Holubec E, 1999, p. 3). Siempre estuvo presente en cada estrategia como actividad final y aunque en un inicio tuvimos bastantes diferencias debido a las problemáticas entre alumnos, con el uso constante de esta estrategia se benefició el diálogo apoyado del respeto de ideas de sus compañeros.

En una de las estrategias “Resolviendo conflictos de manera pacífica” se les aplicó una actividad en la que cada uno, tuvo la oportunidad de dirigirse con sus compañeros y mencionarles lo que no les agradaba de ellos y cómo era posible solucionar sus problemas, a partir de esta estrategia, los alumnos pudieron observar que en realidad no existía ningún conflicto y me apoyó en el uso del trabajo colaborativo de las siguientes actividades.

Estrategias como “Debatiendo a favor de la justicia y Realicemos un consenso” generaron una identidad nacional, permitiendo al alumno sentirse orgulloso de su pasado, atento y consciente de su presente para en su futuro ser pieza importante de la sociedad, fue necesario analizar diferentes situaciones del pasado y fechas relevantes en el país en las asignaturas de Historia, así como en Formación Cívica y Ética, en las que el alumno comprendiera y diera sus puntos de vista sobre lo que se pudo o no realizar en ese momento y porque benefició o no a nuestra sociedad.

Otra situación que ayudó para la comprensión de nuestra historia fueron las elecciones presidenciales del 2018, pues los alumnos analizaban la situación del país, así como las mejores propuestas para el desarrollo del mismo, lo anterior, ayudó al trabajo de la ciudadanía y comprensión de su papel dentro de la sociedad.

El uso de la tecnología (celulares, computadoras e internet) , actividades como “Podcast y videos” y encuestas en google drive, fueron atractivos para los alumnos pues en las estrategias “Todos contra el bullying” y “Equidad de género” se vio reflejada la participación más recurrente de los alumnos y se involucraron con sus equipos, pues se puso en juego la búsqueda de información, e incluso se habló sobre el análisis de páginas de internet con fuentes certeras de información y creatividad para el producto requerido tanto en su realización como en el impacto para su comunidad.

Partir de intereses de los alumnos, los hace involucrarse y sentirse apreciados dentro del aula, actividades como “La búsqueda de las gemas del infinito” (ejemplo de gamificación) misma que fue retomada de los gustos cinematográficos e intereses de los alumnos, fue la estrategia de cierre de proyecto dividida en una serie de objetivos que iban alcanzando recopilando dilemas morales, actividades con tecnología y trabajo colaborativo mediante rúbricas se evaluaron sus avances, esta estrategia fue la más fructífera de todo el proyecto pues se encontraban presente, valores como empatía, respeto, trabajo colaborativo e inclusión.

El logro de una sana convivencia está en la medida en que se les inculque a los alumnos a ejercer su ciudadanía en todas las modalidades, ejerciendo siempre sus derechos, deberes y sobre todo en su forma participativa concientizándolos a través de dilemas morales que pongan en juego la reflexión de situaciones problemáticas propiciando el valor de la empatía.



Fotografía: Brillo

Bibliografía:

- Bolívar, A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Editorial Graó.
- Gutiérrez, M. (2005) *Enseñando razonamiento moral*. REDALYC vol. 14, pp.1-22
- Johnson D, Johnson R y Holubec E, (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Lanni, D. (2003) *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*, OEI, vol. 2. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- SEP (2014) *PNCE*. Educación básica. México
- SEP (2011) *Programa de Estudio 2011*. Educación Básica primaria quinto grado. México.
- Ramírez, L. Cepeda, L. (2016) Desafíos para la convivencia escolar. *Revista RA Ximhai* vol. 12 pp.51-69
- Viola, E. (2005), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. RECUPERADO EN https://www.researchgate.net/publication/254421447_Educacion_para_la_ciudadania_y_la_democracia_para_un_mundo_globalizado_Una_perspectiva_comparativa

LA AUTORREGULACIÓN DE LAS EMOCIONES PARA LA GENERACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

Intervención y práctica docente

Ana Guadalupe Rodríguez Pérez.³

Resumen:

Las relaciones entre los estudiantes, el docente y la formación educativa son un lazo que brinda, eficacia y calidad en el proceso de enseñanza, por ello, el valor de la educación socioemocional es indispensable para mantener las relaciones interpersonales de manera adecuadas dentro de un aula escolar, y así favorecer los procesos de enseñanza. Esta investigación fue realizada en un cuarto grado de una escuela primaria del turno vespertino en la zona centro de la ciudad de San Luis Potosí, un grupo con problemas de aprendizaje derivados de la ausencia de autorregulación de las emociones, generando un ambiente no propicio para el aprendizaje.

A través del método de la investigación acción, se propusieron actividades que permitieron ir minimizando la problemática, la principal característica consistió en que las estrategias estaban enfocadas a la promoción de un ambiente centrado en las fortalezas de los estudiantes, situación que permitió proporcionar al alumno mejores conocimientos, fortaleciendo acercamientos y relaciones a través de la empatía, además de establecer relaciones interpersonales y armónicas, creando acuerdos de convivencia escolar mediante el manejo de situaciones a través de la autorregulación de las emociones en los alumnos.

Introducción

El clima en el aula es el gestor de las relaciones entre los estudiantes y su vínculo con la educación a través de un sentimiento de pertenencia a la escuela, este es un determinante de la calidad educativa y de

la eficacia de los aprendizajes en ambientes inclusivos, por ello el valor de la educación socioemocional es indispensable para mantener relaciones interpersonales, siendo éstas, adecuadas para favorecer a la comunidad (SEP, 2018), sin olvidar que uno de los pilares de la educación (Delors, 1996) ha sido desde hace bastante tiempo aprender a vivir juntos.

Esta idea es necesaria, ya que a raíz del diagnóstico realizado en un grupo de cuarto grado en la Escuela Primaria "Francisco I. Madero", turno vespertino, se observó que los alumnos perdían el interés rápidamente en las actividades escolares, y se centraban en juegos agresivos, actitudes verbales ofensivas entre otras, generando un ambiente violento y discriminatorio, partiendo de esa situación surge un proyecto de intervención del que se desprende este artículo, ya que el principal problema encontrado en este grupo fue la proliferación de conductas agresivas:

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar, son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación; y más aún, dentro de los valores y actitudes sociales de la educación, está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo, lo que ayuda a comprender que hay un orden social y moral en el mundo, y enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía. (Martínez y Riquelme, 2009, p. 128)

Para entender la problemática, fue necesario orientar la práctica docente desde el enfoque de la in-

³ Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19A, Estudiante de la Maestría en Educación Primaria área intervención pedagógica. Actualmente desempeña labores docentes en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

vestigación cualitativa para elaborar una propuesta de intervención, que planteara espacios para la convivencia del alumnado en función de establecer un clima de respeto y empatía. Para ello, se realizaron diversas actividades y se analizaron bajo el ciclo reflexivo de Smyth, lo que permitió entender cuáles son las acciones docentes que mejoran los espacios escolares.

Diagnóstico

La escuela Primaria Francisco I. Madero se encuentra en la colonia Valle Dorado, en la ciudad de San Luis Potosí, pertenece a un sector socioeconómicamente medio-bajo, cuenta con todos los servicios necesarios, ya que toca a un área céntrica con referencia al Municipio, la zona está rodeada por centros comerciales, un estadio de Fútbol y vías de acceso rápido a la ciudad.

Aunque la escuela debiera constituirse en ese espacio ecológico (Pérez, 2004) para que quienes la integran, construyan un ambiente de aprendizaje sin desigualdades, ni desequilibrio, la realidad de la institución no es así, las horas asignadas para impartir cada una de las asignaturas no se cumplen totalmente, ya que constantemente hay suspensiones de labores, reuniones y organización de actividades cívicas, promoviendo, un ambiente escolar de bajo compromiso y poca correspondencia de trabajo.

El grupo está conformado por veinte alumnos, diez niñas y diez niños, de entre ocho y diez años, en su mayoría son inquietos, son participativos, y les gusta realizar actividades fuera del aula, cabe mencionar que mi función es como apoyo a la maestra titular, soy observadora de las actividades que ella establece, e interactué con los alumnos en algunas actividades que la titular me propone, con exactitud trabajo directamente con los alumnos diez horas semanales, esta circunstancia aunque limita un poco la capacidad de alcance de las actividades propuestas, permite entender cómo son las relaciones que se establecen en este salón.

La mala conducta representa la principal problemática el grupo, traducida en interacciones violentas entre los estudiantes, esto se observó en las primeras semanas de trabajo bajo registro del diario de campo, constantemente mostraban enojo hacia los comentarios de sus compañeros tomándolos como ofensa, las burlas, chistes y señalamientos aparecían con frecuen-

cia, promoviendo un ambiente hostil para el aprendizaje (Mena y Valdez, 2008), las formas de relacionarse incluso llegaron a ser agresivas hacia la maestra titular, escenario que deja ver cómo las estrategias docentes tampoco estaban promoviendo un clima de respeto.

Para entender mejor cómo ha sido el trayecto escolar del grupo, se aplicó una encuesta sobre las percepciones del colectivo escolar hacia los alumnos, los comentarios más frecuentes fueron que los alumnos tienen problemas de conducta desde el primer grado y así han ido pasando año tras años escolar y que cada grado que avanzan es más notable su mala conducta:

Las consecuencias de la discriminación son cada vez más alarmantes, porque quienes no alcancen un determinado nivel, se encontrarán progresivamente excluidos tanto de la comprensión como de la intervención, en los aspectos más sustantivos de la vida social y profesional de la comunidad (Pérez, 2004. p. 35).

También se precisó conocer las opiniones de los estudiantes, para ello se aplicó la técnica del sociograma, con la finalidad de detectar las dificultades sociales en el grupo, los resultados dieron a conocer que la mayoría de los alumnos se siente constantemente agredidos, con más frecuencia por compañeros de su mismo género, que hay varios alumnos identificados como agresores y que se sienten muy poco interesados hacia las actividades escolares.

Ante estos resultados, se estableció que las conductas que no favorecen el aprendizaje más prevalentes en el grupo según (Ramírez y Justicia, 2006) son:

- Desinterés académico: Las conductas de desinterés académico o de rechazo al aprendizaje hacen referencia a aquellos comportamientos del alumno, normalmente observados en clase, que van encaminados a no realizar las tareas académicas propuestas por el profesor.
- Conductas agresivas: Son comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona.
- Conductas indisciplinadas: Son conductas que suponen un desacato a las normas de organización

y funcionamiento presentes en un centro. No parecen tener la intención, en este caso, de molestar con ellas a sus compañeros ni a sus profesores.

- Conductas antisociales: Con este tipo de comportamientos se intenta atentar contra la integridad física o psíquica de los demás o contra las pertenencias individuales o comunitarias (p. 54).

Las causas de esta problemática, corresponden a la poca regulación de sus emociones, el descuido y señalamiento institucional, y es puntual, proponer en el poco tiempo de las actividades a mi cargo, situaciones que busquen disminuir los problemas de conducta de los alumnos a través de actividades que los lleven a autorregular sus emociones y a tener una imagen positiva de ellos mismos, “la autorregulación emocional implica un esfuerzo voluntario por controlar las emociones, la atención y la conducta.” (Papalia, 2010, p, 324)

Cumplir esta demanda es posible a través de la metodología de la investigación acción, misma que consiste en profundizar la comprensión del problema a través de la práctica diaria, adoptando una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación, Day (2005) refiere que “La investigación- acción se basa en el deseo de los docentes de utilizar la reflexión como medio de desarrollo, y en la disposición de la escuela en que trabajen prestando el apoyo adecuado” (p. 54).

A pesar de que mi presencia en el grupo me limita a condiciones que pudieran proponer una observación de resultados menos explícita que un docente que trabaja toda la jornada, formulé a través de la generación tanto en actividades de mi directa intervención, como en las que sólo soy apoyo a la docencia, el objetivo de este proyecto se basa en: promover un ambiente propicio para el aprendizaje centrado en la autorregulación de las emociones.

Método y resultados

La autorregulación de las emociones, es la capacidad que tienen los individuos para modificar su conducta, en función de las demandas del contexto específico donde están actuando (Barkley, 2009) a través de la puesta en marcha de valores como la empatía, el respeto y la tolerancia, cumpliendo con la función

de adaptación social, para ello se precisa que los individuos se desarrollen en un ambiente que le proporcione confianza y fortalezca su autoestima.

Promover este ambiente, “de acuerdo a Erikson, la fuente principal de autoestima es la opinión que tienen los niños de su competencia productiva. Esta virtud se desarrolla por medio de la solución del cuarto conflicto psicosocial, laboriosidad frente a inferioridad” (Papalia, 2010, p. 350), consiste en empoderar al alumno de las situaciones de su propio aprendizaje, permitiéndoles la expresión de sus ideas y decisiones al resolver problemas, incluir sus opiniones en las actividades diarias y sus intereses, para que estos sientan que son partícipes en la construcción de un ambiente sano y a su vez fortalezcan positivamente su autoconcepto.

A través del reconocimiento de sí mismos como personas que expresan sus sentimientos, mismos que demandan respeto y cuidado a su integridad, los estudiantes desarrollan empatía, para que este valor proliferare en el salón de clase, es necesario que se desarrollen actividades enfocadas a este valor, teniendo en cuenta varios aspectos (Barkley, 2009):

- Alejarse del papel autoritario del docente.
- Crear un ambiente de clase que apoye a la comunidad.
- Promover un comportamiento adecuado de todos los integrantes de la comunidad.
- Minimizar el anonimato de los miembros de la comunidad.
- Aplicar actividades para que los estudiantes interactúen entre sí.
- Involucrar a todos los estudiantes en una discusión.
- Ser inclusivo conscientemente.
- Usar el trabajo grupal eficazmente.

Partiendo de estas ideas, las actividades que se realizaron permitieron observar gradualmente cómo los alumnos comenzaron a desarrollar actitudes empáticas, el logro paulatino visualizó aquellos aspectos más difíciles de tratar, el acoso escolar y la inseguridad que demuestran los alumnos hacia algunos de sus compa-

ñeros, fueron los factores principales por los que el rediseño de las estrategias fue una constante:

En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural. (SEP, 2018, parr. 3)

La interacción entre iguales proporciona a los estudiantes un mayor conocimiento no solo de los temas escolares, permite además, el acercamiento a través de la empatía, el conocimiento de los otros y de sí mismos, "establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales

armónicas y desarrollar sentido de comunidad" (SEP, 2018, parr. 7).

Una actividad transversal consistió en la promoción del acuerdo de Convivencia Escolar, donde se establecieron las principales pautas para la convivencia, intencionado a la autorregulación de su conducta a través del manejo de situaciones, (Bodrova, 2001), sobre todo haciendo énfasis en las consecuencias individuales y grupales de los actos intencionados o surgidos de un juego sin reglas, para hacer énfasis se dejó a la vista en una cartulina grande, haciendo constantemente recordatorios.

De esta actividad periódica se fueron organizando actividades para que los alumnos entendieran que los límites pertenecen a un orden mundial, es decir, que en todos lados es necesario respetarlos, de allí surgió el proyecto "Derechos humanos", proponiendo la empatía y el cuidado de sí mismos para promoción de un ambiente de tolerancia.



Fotografía: *Espejo*

Conclusión

Las principales dificultades encontradas al inicio, se originaron en la poca práctica con los valores que tenían los estudiantes, ya que se observó que expresar sus sentimientos fue una actividad a la que ponían resistencia, la principal acción consistió en acostumarlos a reconocer sus fortalezas y las de los otros para poder generar empatía. Al terminar el ciclo escolar se observó un avance significativo en las relaciones interpersonales, sin embargo los tiempos destinados no fueron suficientes para atender del todo los aspectos relacionados con el bajo rendimiento del grupo.

La autoregulación de las emociones en los alumnos es posible si fomentamos el aprendizaje cooperativo y el conocimiento de sí mismo, situación que permite sentir una empatía entre sus iguales, promoviendo una educación emocional, misma que permite el autocontrol, y por ende promueve un ambiente que permite la convivencia sana y pacífica.

Es indispensable que el docente centre sus acciones en el desarrollo personal y profesional de sus estudiantes, así mismo, fomente el autoconocimiento del individuo, para así poder potenciar las habilidades actitudinales, y promueva el interés por aprender y generar un sentimiento de pertenencia hacia una comunidad y sus miembros.

Este proyecto dejó al descubierto que las acciones docentes son las que median los asuntos, en un primer momento el acercamiento a un grupo poco regulado que dejaba ver las huellas de la discriminación y el desinterés docente, fue cambiando en medida de que se les hizo sentir miembros de la comunidad, que fueron escuchados y tomados en cuenta, tomaron el papel de ciudadanos que eligen qué aprender, para relacionarse mejor con el otro.

Bibliografía:

- Barkley, E. (2009). *Student Engagement Techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bodrova, E. Long, D. (2001) *Herramientas de la mente*. Biblioteca de actualización del maestro. México: SEP. / Pearsons Educación de México.
- Day, Ch. (2005). *Los docentes cómo investigadores*. Madrid. Ediciones Morata
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO
- Mena, I. y Valdez A. (2008) *Clima Social en el Aula*. Documento "Valoras UC" consultado en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Papalia, D. (2010). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Novena edición. México, D.F: McGraw Hill
- Pérez, E. (2012). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* (Tesis de Maestría). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de
- Pérez, G. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata. Pp. 127-142 y 253-298.
- Ramírez S, Justicia, F. (2006) *El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea] 2006, 4 (Septiembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821007>> ISSN

LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS Y LOS FUTUROS DOCENTES NORMALISTAS

Nuevo modelo educativo

Pedro Monroy López.⁴

El cambio en el modelo educativo de la educación básica, planteado en la reforma educativa de 2012, fue acompañado de una adecuación de los planes y programas de las escuelas normales. Es en esta coyuntura que se propone la Estrategia Nacional de Inglés (ENI), la cual incluye una reformulación de la enseñanza del inglés en educación básica y en las Normales. Recientemente publicada de manera extensa por la SEP en un documento conocido como México en Inglés (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a).

Como parte del nuevo modelo educativo, la ENI presentada en julio de 2017, se subscribe a una visión particular de la educación en relación a la lengua extranjera, la cual espera que “dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional”. (SEP, 2017a)

Esto implica un objetivo curricular en la materia de Lengua Extranjera para la Educación Básica, el cual es:

Que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. (SEP, 2017b, p.265).

Por lo tanto, para lograr dicho objetivo, es necesario que las y los alumnos normalistas que pretendan ser futuros educadores, en cualquier nivel de educación básica, dominen el inglés, buscando ser usuarios competentes, conozcan las prácticas y didácticas de enseñanza de la lengua, así como un conocimiento del

desarrollo de las habilidades lingüísticas y la adquisición de una segunda o tercera lengua en distintas etapas de desarrollo. Formalmente, implica que “las y los docentes de educación básica, en servicio y en formación inicial, cuenten con un certificado que acredite el nivel C1” (SEP, 2017a) o dos niveles arriba de aquel que impartirán.

Antecedentes

Lo propuesto en la estrategia no es novedoso ni reciente, es más bien la reformulación de la política lingüística nacional respecto a lenguas extranjeras, no a todas, sino a una. En retrospectiva, el inglés es materia obligatoria a nivel secundaria desde 1926 (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012); encontramos programas estatales de enseñanza del inglés en la educación básica desde 1992; a nivel nacional, tenemos el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica de 2009 (PNIEB) y el Programa Nacional de Inglés (PRONI) implementado desde 2011; siendo este último, antecesor directo de la ENI.

Respecto al PRONI, la propuesta y objetivos son parecidos, pero en la ENI parecen más ambiciosos y sustentan una idea de desarrollo educativo que busca validar, de alguna manera, el “nuevo modelo educativo” que entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. Es decir, en parte, el nuevo modelo se propone como una mejora del anterior pues el inglés es ahora un aspecto central, al retomar la idea de que el inglés es la lengua franca del siglo XXI (IMCO, 2015; SEP, 2017a) y una herramienta necesaria para el desarrollo profesional y económico del individuo; así como el aumento de la competitividad del país –que ciertamente es la lengua de los negocios internacionales, del flujo de información digital y del desarrollo de tecnología- (IMCO, 2015). Pero vemos que ésta promoción del inglés no

⁴ Licenciado en Antropología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Maestro en Estudios de Asia y África, especialidad Japón por El Colegio de México. Actualmente labora como formador de Inglés en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina - Extensión Tancanhuitz.

es nueva para el país, lo que sí es novedoso, son las implicaciones curriculares y laborales que podría tener, lo que en parte se debe al carácter laboral de la reforma educativa del 2012.

La promoción del inglés como parte de una política educativa nacional, a partir del 2009, en parte responde al hecho de que México está suscrito a acuerdos internacionales en materia de desarrollo, lo que implica la implementación de estándares educativos, destacando las recomendaciones de la UNESCO en 2003 y la OCDE en 2008. Recordemos que, si una nación quiere recibir apoyos del exterior, por lo general debe acatar ciertas recomendaciones hechas desde organismos internacionales. Se puede establecer que la estrategia surge por cuestiones políticas tanto nacionales, como internacionales; así como por las necesidades de la sociedad del siglo XXI. De este apartado

quedan algunas preguntas para reflexionar: ¿Hubo evaluación de la política anterior respecto al inglés?, ¿qué resultados arrojó?, ¿qué se hizo bien y qué se hizo mal? ¿En qué consiste la ENI?

Según la SEP, la ENI contempla el dominio articulado y progresivo del idioma en todos los niveles de la educación obligatoria—básica y media superior—; la formación de profesores en las escuelas normales del país y acciones de formación para profesores en servicio (SEP, 2017a, pág. 25).

Según datos de la SEP (2017a), actualmente 30.08% de las escuelas de educación básica de San Luis Potosí cuentan con un programa de inglés, aquí habría que diferenciar cuántas de esas escuelas son urbanas y cuántas son rurales, para comprender el grado de desigualdad en el acceso al aprendizaje del inglés.



Fotografía: Arcos

Ligeramente arriba del promedio nacional de 27.3%. Solamente los Estados de Nuevo León, Tamaulipas y Aguascalientes tienen cobertura total (SEP, 2017a). Para entidades como San Luis Potosí se espera que en 5 años exista una cobertura total.

Como ya se mencionó, la estrategia plantea que en 20 años 100% de los alumnos del nivel básico egresen con un nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia. Para lograr esta meta, se propone que la formación obligatoria se divida en cinco ciclos, para lograr un avance progresivo.

Retomemos las metas propuestas en la ENI ¿Qué implica la meta de que en 5 años exista cobertura total en el estado? implica que en 5 años todas las escuelas de educación básica cuenten con docentes de inglés o que la plantilla de docentes de los planteles empiece a enseñar inglés. Lo que supondría que ya saben inglés o ya han sido capacitados para enseñarlo en sus respectivos niveles. Hagamos otra suposición optimista, en un año (de alguna forma) los docentes en servicio aprenden inglés al nivel necesario para dar clases, solamente quedan 4 años para tratar de nivelar a todos los alumnos, para poder cumplir con otra de las metas esperadas en 5 años, la de 25% de alumnos de educación básica certificados.

¿Cómo se implementa la ENI en la educación normal?

Siguiendo lo propuesto por la SEP en el documento Escuelas Normales, Estrategia de fortalecimiento y transformación (2017c), la implementación incluye la contratación de formadores de inglés para las normales, que, por medio de un concurso de oposición, se establecieron 645 plazas en normales federales del país. Un segundo momento, siguiendo la renovación de la currícula de las normales, es el cambio en el enfoque de la enseñanza del inglés en las normales, con una nueva currícula diseñada por la DGESE y la Universidad de Cambridge.

La ENI (SEP, 2017a) establece que en la educación normal se proveerá a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en el idioma, para que egresen docentes bilingües capaces de impartir asignaturas de educación básica tanto en español como en inglés. Esto implica

que en las licenciaturas ofertadas en las normales –excepto la licenciatura en enseñanza del inglés– el inglés ya no sea una materia condicionante, pero sí profesionalizante. Es decir que se cursará por niveles, según la competencia del alumno. Si un alumno es nivel A1, no pasará a A2, hasta que sea competente en las habilidades de A1, sin que esto represente un impedimento en seguir avanzando con su carrera. Siendo una materia impartida de primero a sexto semestre, con una carga horaria de 6 horas semanales, con la posibilidad de horas de tutoría, dependiendo de la necesidad de los alumnos.

Por su puesto, en el discurso, la estrategia se plantea como un proceso inclusivo y equitativo, ya que todos serán beneficiados del aprendizaje del inglés. Pero no todas las escuelas, alumnos y maestros parten de las mismas condiciones y eso es algo que a considerar para llevar a cabo una implementación equilibrada de lo propuesto en la ENI. Lo que se propone no es malo, ni para los alumnos, ni para las instituciones, pero, si no se reconoce las múltiples realidades de las normales y se cuida la forma de implementar, se podría dificultar la labor de enseñanza de la lengua, en vez de facilitarla.

¿Qué impacto tendrá en los futuros docentes y en los docentes en servicio?

Según lo establecido por la SEP (2017a), los profesores son los actores claves para alcanzar la meta a 20 años. Los profesores en servicio y los futuros profesores deben tener un dominio y competencia del inglés superior al nivel que van a enseñar. Se propone que los profesores en servicio se certifiquen con nivel C1, para educación básica, y C2 para educación media superior. Hoy en día, está en preparación una certificación nacional para profesores, con reconocimiento internacional. Para que, en 5 años, 50% de los profesores en servicio, 75% de los profesores egresados de las normales y 25% de los alumnos cuenten con una certificación en el nivel que marca el currículo.

El nivel C1 implica un dominio del uso y comprensión del inglés escrito y oral. La adquisición de este nivel o una mejora en las competencias comunicativas en inglés, puede traducirse en oportunidades académicas para los estudiantes y docentes, como: el

acceso a intercambios académicos con países de habla inglesa, estancias de investigación, viajes de estudios e inclusive cursos de perfeccionamiento, que en muchas ocasiones cuentan con becas para solventar los gastos de transporte o manutención.

Si bien el inglés permite el desarrollo personal y profesional, lo planteado en la ENI, también, conlleva una serie de cuestionamientos en el nivel logístico, pedagógico y laboral. Las metas establecidas a corto, mediano y largo plazo son ambiciosas, si se toman en cuenta las diferencias en competencias y accesos al inglés, así como las carencias de infraestructura y recursos que hay en muchas escuelas de educación básica y normal.

La situación de la evaluación docente y la posible capacitación en el idioma inglés para poder cumplir con dichas metas, podría generar tensiones dentro del profesorado que ya se encuentra laborando, lo que complica el panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés en los próximos años. Las ya mencionadas metas a 5 años son cuestionables, aún si se espera al egreso de la generación de normalistas formados con el nuevo plan curricular y con un nivel adecuado de inglés y su posible ingreso al servicio dentro de 4 años.

Hay aspectos que quedan pendientes de desarrollar y explorar más a fondo, pero lo expuesto anteriormente conduce a hacer algunas preguntas que permitan ir motivando otras reflexiones. ¿Hay suficientes profesores de inglés capacitados, certificados y con vocación, para cambiar su lugar de residencia (para el nivel básico, como para las normales)? ¿La certificación en lengua inglesa que se pide a profesores y alumnos será obligatoria? si es así, ¿cuáles serán sus implicaciones en el ámbito académico y laboral? Esto es algo en lo que debemos ir pensando e ir buscando una respuesta oficial clara.

Es importante no confundir la política educativa en relación a un idioma, la cual puede ser muy cuestionable en fondo e implementación, con la importancia de aprender un idioma. Por lo tanto, tenemos la tarea de ver más allá de la certificación y el cumplimiento

de metas establecidas; más allá de cubrir cuotas; o pasar una materia y titularse; o condicionar un trabajo. Debemos ver por una educación que fomente la interculturalidad y el plurilingüismo, que diversifique los beneficios sociales, la posibilidad de desarrollo institucional y la apertura a nuevas oportunidades fuera de nuestro país. Aprender inglés, tének, español, japonés o cualquier idioma es una oportunidad de seguir descubriendo más acerca de nosotros mismos y el mundo; debemos aprovecharlo.

Bibliografía:

- IMCO. (2015). *Inglés es Posible, propuesta de agenda nacional*. México: Instituto Mexicano para la Competitividad. Recuperado de https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Reyes Cruz, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2012) *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6(12), pp. 167-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>
- SEP (2017a). *Estrategia nacional de inglés, estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2017c). *Escuelas Normales, estrategia de fortalecimiento y transformación*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CON BASE EN LA EXPERIENCIA

Innovación

María Cristina Amaro Amaro.⁵

La educación es un factor esencial para el desarrollo y bienestar del ser humano, por ello en la agenda internacional y nacional se mantiene la intención de mejorarla; existen múltiples factores involucrados en el logro de tal mejora y uno fundamental es la docencia. Lo anterior ha generado que se vuelque la mirada al profesorado y se incremente el escrutinio hacia sus prácticas; no obstante, la observación de la docencia no debe centrarse únicamente en una visión explicativa de las prácticas, sino que es necesario prestar atención a la formación, sobre todo aquella que emerge de la propia experiencia, provoca una transformación desde la interioridad e invita a concebir el proceso desde otra perspectiva.

Para comprender lo anterior, es necesario identificar la noción del concepto de formación; según la Real Academia de la Lengua, la palabra formación se deriva del latín *formatio*, que a su vez se refiere, a adquirir una preparación intelectual, moral o profesional. Así, la formación se entiende generalmente desde la exterioridad, como algo que se adquiere y que se relaciona con estados, situaciones, actividades o prácticas para el aprendizaje, el perfeccionamiento o la educación y siempre acompañada de algún contenido específico. De esta manera, la formación termina por ser un producto que se oferta, se vende y se compra.

Pérez Gómez (2010) plantea la perspectiva anterior como una formación tradicional; ésta se lleva a cabo generalmente desde una lógica de racionalidad lineal y unidireccional, en la que el conocimiento es una secuencia de datos acabados y contruidos por otros, mismos que deben aprenderse y reproducirse

lo más fielmente posible; esta visión de la formación coloca al docente como un "técnico que imparte un currículum prescrito y el conocimiento como un objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple" (p. 42).

Este enfoque tradicional de la formación del profesorado no se caracteriza precisamente por la impartición de clases magistrales, sino más bien por que quien decide lo qué es importante aprender del cúmulo de conocimientos disponibles, no es el docente en formación sino cualquier otro agente ajeno a él, sin tomar en cuenta sus necesidades percibidas y sentidas (Korthagen, 2010).

En cambio, la formación no suele concebirse desde el punto de vista del sujeto, es decir, desde la interioridad; en esta perspectiva, la formación es una capacidad para transformar los acontecimientos externos en experiencias internas significativas, y por tanto es también una actitud que puede desarrollarse.

Para Honoré (1980), la formación es un continuo dialéctico entre la exterioridad y la interioridad, es decir, "una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad." (p. 20). En otras palabras, la formación se da mediante un proceso de exterioridad-interioridad-exterioridad que favorece la transformación del individuo y de su entorno.

⁵ Licenciada en Psicología por la UASLP, Maestra en Psicología por la UASLP y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores por la UPN, actualmente es coordinadora de licenciaturas en la UPN 241

En ese mismo sentido, Giles Ferry (1990) concibe la formación como un proceso de desarrollo del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas, que es imaginado y deseado, y que se lleva a cabo a través de los medios disponibles o de los medios que él mismo se procura; es entonces un "proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender" (p. 52), y que implica un proceso de adquirir, practicar y reflexionar.

Entonces formarse es "hacer algo con uno mismo" (Contreras, 2010, p. 66); no tiene que ver con adquisiciones superficiales de conocimiento, sino con la subjetividad del docente, con que lo constituye y lo transforma. Cuando el docente solo adquiere saberes ya establecidos se informa y logra enriquecer su bagaje, pero sigue siendo el mismo porque nadie cambia solo con lo que sabe; en cambio cuando el docente se forma, transforma su ser y logra una conexión profunda entre los nuevos saberes y su subjetividad.

Por lo anterior, es evidente que la formación no debe reducirse a las acciones que un formador ejerce sobre un formado, para transmitir conocimientos de manera pasiva como un simple proceso de enseñanza, ya que implica reflexionar sobre situaciones, sucesos e ideas con la finalidad de desarrollar un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1990), así como una participación consciente por parte de quien se forma.

De tal manera, en los procesos de formación es necesario hacer énfasis en el pilotaje antes que en la dirección; se entiende el pilotaje como una capacidad de toma de decisiones para llegar a un punto, mientras que la dirección como un trabajo que consiste en seguir indicaciones para llegar al mismo punto. Al pilotar se consigue llegar a la meta mediante la toma de decisiones a partir de la experiencia, ya que el piloto traza su propio camino conforme avanza (Bernard, 2004), entonces la formación está relacionada con el desarrollo de metacompetencias que permiten aprender a tomar decisiones, más que con adquisición de conocimientos mediante un proceso de transmisión.

Lo anterior invita a dejar de lado el modelo de formación tradicionalista que consiste en elegir determinados conocimientos, transmitirlos al docente en formación y pedirle que los aplique en la práctica, para abrir paso al modelo de formación realista propuesto por Korthagen (2010); este modelo se fundamenta en

una dialéctica entre la teoría y la práctica, pues trabaja sobre situaciones reales que generan inquietudes en el profesor, promueve la reflexión e interacción entre los docentes y en particular no tiene su base en una Teoría (episteme, creada por los investigadores) sino en la teoría (phronesis, creada desde la experiencia de los profesores). La base de este modelo de formación realista se encuentra en la reflexión a través de distintos niveles progresivos, que van desde reflexionar sobre el entorno, las situaciones de la práctica, las creencias, la identidad, hasta llegar a reflexionar sobre la misión y el lugar que se ocupa como profesor.

En consecuencia, la formación no requiere de un currículum prescriptivo sino de un dispositivo, es decir, un conjunto construido que integra los elementos que concurren en el proceso de formación; en tal sentido, un dispositivo de formación está anclado a una institución y constituye todo aquello que el enseñante debe hacer para lograr la construcción de un saber docente (Bernard, 2004).

Tales dispositivos se orientan a lo que Navia (2006) llama autoformación, entendida como un enfoque de formación explicativo y centrado en el sujeto, caracterizado por la autonomía que ejerce el sujeto en formación. En este proceso, se busca que los docentes cuenten con los medios pertinentes para construir saberes, que sean conscientes de su propio proceso de construcción como profesionales de la educación y que logren ser actores de su formación y no meros consumidores; entonces, la formación no puede concebirse como una propiedad del formador.

A partir de lo anterior, se plantea dejar de lado la noción técnica e instrumental, de la formación que concibe al docente como un ejecutor de estrategias diseñadas y pensadas por otros, pues no se trata de una simple adquisición sino de un proceso complejo que implica la constitución de sí mismo en términos de conocimiento, ética y valores; en un sentido específico, la formación docente es un proceso de transformación en el que el docente se hace a sí mismo gracias a la acción que se desarrolla en el mundo (Tlaseca, 2001).

Entender la formación desde la noción de transformación permite abandonar la visión del profesor instrumentalista, para entenderlo como un profesional investigador y crítico que toma decisiones y se mejora a sí mismo, a partir de la reflexión de su experiencia.



Fotografía: Perspectiva entre pilares I

Bibliografía:

- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En: *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp.55-71). México: Limusa/ Universidad Autónoma de Morelos.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid, Narcea.
- Korthagen, F, A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 83-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Pérez G., A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Tlaseca, M. (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN Fomento Editorial

DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL EN ADULTOS

Innovación

Lilia María Vázquez Jaime.⁶

*-(...) ¿Ha estado usted en Praga? ¿No?
Yo tampoco, pero la conozco muy bien
¿No tiene de vez en cuando esa sensación?
-¿Cuál?
-Qué no hace falta ir a un sitio para haber estado en él.*

Benjamín Pardo

Situaciones como la falta de tiempo, dificultad de acceso a centros urbanos, problemas de salud, necesidades sociales, económicas y laborales que implican dedicar más de 40 horas semanales en un trabajo, o simplemente la comodidad, hacen que cada vez más personas en el mundo opten por la Educación No Presencial (ENP) o la educación a distancia.

Houle en 1971, estudió a alumnos adultos e identificó en ellos tres tipos de motivación: los que desean mejorar su empleo; quienes tienen gusto por aprender; y quienes quieren ocupar su tiempo. En muchos sentidos, la educación no presencial es una educación democratizante, porque permite a muchas personas y grupos sociales tradicionalmente marginados tener acceso al conocimiento.

Se trata también de una educación que crece a un ritmo acelerado. Se estima que el crecimiento anual de las empresas relacionadas con e-learning (aprendizaje electrónico) es de aproximadamente 80% (Vadillo y Kingler 2005). El mercado más grande es el estadounidense, seguido del europeo, y después el japonés. De hecho, se

predice que 20% de las universidades públicas y 50% de las privadas desaparecerán para el año 2025, y que los generadores de cursos los venderán y darán los créditos correspondientes directamente al usuario final, evitando de esta forma, a las instituciones como intermediarios.

Finalmente, se augura con poco optimismo, que los cuerpos docentes de las universidades tradicionales se manifestarán en contra de los cursos y programas distribuidos por medios tecnológicos. Abordaremos los antecedentes de la ENP con atención particular en la educación a distancia, lo anterior debido a su prevalencia actual, así mismo conoceremos, por ende los retos que significa para el docente.

El primer antecedente de la educación no presencial es, al parecer, un anuncio parecido en La Gaceta de Boston en 1728, en el que ofrecía material para auto instrucción y tutorías por correo (Padula, 2002), en Argentina, los primeros intentos de ligar educación y comunicación social se dieron en universidades públicas (en 1993, con los emisores de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional del litoral).

⁶ Doctora en Educación por la Atlantic International University, Doctora en Administración Educativa por CINADE, Maestra en Administración Educativa por CINADE, Lic. En educación Primaria por el colegio Gabriel Aguirre, Licenciada en Educación Preescolar por el acuerdo 357, Lic. en lengua Inglesa por la UNEA. Actualmente trabaja como docente de la escuela Primaria y como docente Investigador en el IEIPE, además de ser maestra de Inglés en educación secundaria. Autora del libro: "Valores, virtudes y hábitos" editado por la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Contacto: lilinvazquez@hotmail.com

En 1873 surgió en Gran Bretaña, por iniciativa de Isaac Pitman, la impartición de cursos de taquigrafía por correspondencia. Unos años más tarde, en Pensilvania se ofrecía capacitación, también por correspondencia, para las industrias minera, ferrocarrilera y del hierro. Este esfuerzo en el Colliery Engineer School of Mines, se consolidó en 1891 en la International Correspondence School (ICS), que hasta en 1923 había servido a 2.5 millones de alumnos. Actualmente sigue siendo el proveedor más importante de capacitación en Estados Unidos (PBS, 2004).

En 1873, Anna Ticknor creó en Estados Unidos, una sociedad para impulsar los estudios en casa, de manera que más mujeres tuvieron acceso a la educación. Esta iniciativa implicó la formación, durante 24 años, de diez mil miembros. Más tarde, en 1883, en la Universidad de Cornell se estableció la Universidad por correspondencia, aunque nunca inició funciones. El primer esfuerzo reconocido correspondió al estado de Nueva York, con el Chautauqua Collage of Liberal Arts, que en 1883 abrió una oferta para correspondencia con cursos presenciales en verano (modalidad que se sigue utilizando en la actualidad).

Una de las instituciones protagonistas en la evolución de la educación a distancia, es la Open University de Gran Bretaña, que muchos consideran la mayor y más innovadora organización educativa en el mundo. Ofrece pregrados y posgrados, incluyendo grados en investigación. Tiene siempre más de 100 mil estudiantes escritos y es una de las 10 mega universidades del mundo (The University of Plymouth, 2004). Otro esfuerzo que merece señalarse, es la provisión de computadoras en las más de 32 mil aulas del estado de Mississippi, entre los niveles preescolar y educación media superior.

Es de suma importancia que la didáctica sea desarrollada eficazmente; es decir, debe contribuir hacia un desarrollo integral de la personalidad del aprendiz. Con el actual desarrollo tecnológico, existen enormes posibilidades de lograr la apropiación de la experiencia socio histórica acumulada por el hombre (Silvestre y Zilerstein, 2002).

Un término ligado a las nuevas tecnologías en la enseñanza es el de educación digital, definida por (Va-

dillo y Kingler 2005) como una educación presencial y a distancia, que aprovecha las tecnologías digitales para que el alumno y el docente adquiera competencias y habilidades, y así aprender a aprender en un proceso de formación permanente. Implica no hacer distinción entre educación presencial y educación a distancia, y un cambio de paradigmas que deje atrás la sola transmisión de información y apunte hacia la posibilidad de aprender a aprender.

Quienes desean humanizar el proceso, aseguran que el hecho de que haya una gran proliferación de vías de comunicación electrónicas, es una muestra de la enorme necesidad que tiene el hombre de comunicarse con sus semejantes. De ahí el éxito tan abrumador de las redes sociales a nivel mundial.

Pero, ¿Aprenden igual los alumnos de educación a distancia que quienes estudian en el aula tradicional? Las investigaciones relevan que la educación a distancia es tan efectiva como la instrucción tradicional (Gottschalk, 2004). Sin embargo, debe comprenderse que los métodos y tecnologías apropiados implican la oportunidad para la interacción alumno-alumno, además de que la retroalimentación del maestro debe ser inmediata.

Los actores y sus retos

Afirma Gottschalk (2004) que los docentes en programas de educación no presencial, enfrentan retos no comunes entre otras ofertas educativas; los maestros tienen que desarrollar una comprensión de las características de sus alumnos sin verlos cara a cara. Por ello, deben desarrollar estilos de enseñanza muy diversos. Además, es necesario que comprendan la tecnología para distribuir la información, sin olvidar su papel de instructores y mediadores. Los maestros tienen que ser tanto facilitadores adecuados como proveedores de contenido. A continuación presentamos los diferentes tipos de especialistas requeridos en programas de educación no presencial:

Los facilitadores: Estos personajes actúan como puente entre los alumnos y el maestro. El maestro suele ser el administrador de las plataformas, y también funge como facilitador, pues se encarga de labores de índole operativa, como recolectar tareas, vigilar durante los exámenes, checar progresos, etc.



Fotografía: Palacio de Gobierno

El personal de apoyo: Manejan los detalles: inscripciones, duplicación del material, procesamiento de informes y asuntos similares. Administradores: Además de la planeación, son personas con flujo constante de ideas que mantienen el contacto con el programa. Construyen consensos, toman decisiones y son moderadores entre los distintos miembros del equipo. En forma adicional, están los equipos técnicos que tienden a ser los ingenieros expertos en redes.

¿Cómo construir un programa de educación no presencial?

La didáctica de la educación no presencial parte de las mismas bases que la tradicional. Es importante que se establezcan los objetivos de aprendizaje, sea de manera conductual, en términos de competencias o de manera constructivista. La diferencia importante radica en la previsión de las posibles dudas y de la necesidad de conocimientos, y principios expuestos a través del material. Cuando la educación no presencial es sincrónica, existe un principio de interactividad que

permite dar respuesta a las preguntas planteadas por el aprendiz.

En muchos casos, cuando hay un componente de autoaprendizaje a partir de materiales diversos, y uno de sincronía, a través, por ejemplo, de una videoconferencia interactiva o incluso de un acto académico presencial, la sesión que permite intercambios entre docentes y estudiantes debe prever la exposición de concepciones equivocadas, que pudieron haberse generado en el alumno, así como la manera congruente con el modelo educativo del programa en que se despejarán. Cada vez hay más programas que implican la interacción de estudiantes remotos, después de que han leído materiales o se han ejercitado a partir de problemas específicos.

El docente debe ser capaz de mediar para lograr un crecimiento de todos los participantes, sin que las contribuciones individuales generen dudas o cuestionamientos a aprendizajes ya consolidados. En ese sentido, cuando los participantes envían sus tex-

tos y propuestas a plataformas electrónicas, el docente debe analizar con todo cuidado esos materiales, así como destacar las aportaciones importantes que contienen. De esta manera surge una verdadera comunidad de aprendizaje, en la que todos los participantes hacen una reflexión activa sobre los contenidos del programa y se retroalimentan de manera recíproca.

Cuando la situación involucra un chat, el docente debe tener tiempos de respuesta mínimos para poder armonizar las intervenciones, solicitar datos a estudiantes específicos (cuando existe una identificación de fortalezas y áreas de oportunidad a partir de trabajos y participaciones previas) y sintetizar a cada tanto, los logros de la discusión virtual.

Problemática de la educación no presencial

Uno de los problemas principales es la falta de calidad homogénea en la oferta actual. Debido al rápido crecimiento y aceptación de este tipo de experiencias por parte de los usuarios, hemos presenciado la proliferación de programas en instituciones de educación superior y posgrados, así como en compañías privadas.

En Argentina la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, se ha dedicado a generar una propuesta que permita la evaluación de todas las carreras, con base en el modelo pedagógico y el tipo de tecnologías, para que aseguren una verdadera interactividad, tipo de formación de los docentes, materiales para alumnos y tipo de evaluación de los aprendizajes.

Otro de los retos que plantea, es el desarrollo de habilidades de pensamiento en forma paralela a la adquisición de los conocimientos, así como en el desarrollo de aptitudes específicas establecidas en el programa. El alumno debe desarrollar habilidades para aprender sin un guía presencial, ya que en general la educación tradicional no ha promovido el autoaprendizaje. Por ello, se sugiere que se implementen experiencias de inducción a la educación a distancia, que se desarrollen habilidades metacognitivas en el estudiante antes y después de su experiencia a distancia, y que se propicie la flexibilidad cognitiva en el alumno.

Así, es necesario estructurar las experiencias de aprendizaje para que el aprendiz tenga una etapa de orientación (en la que explore, analice y reconozca las exigencias de la tarea, y así mismo, comprenda el contenido), una de ejecución (en la que aplique conscientemente las vías de solución) y una de control (en la que compruebe el resultado de su actividad de aprendizaje), Klass (2000) presenta dos problemas básicos que se dice existen en la educación a distancia: por un lado, el incremento en el control administrativo y en la supervisión a los docentes; y por otro, la disminución de la calidad. Sin embargo, dice Klass, la distancia no sólo se establece entre docentes y alumnos, sino entre maestros e instituciones.

Las nuevas tecnologías hacen posible que los profesores se lancen al mercado libre y vendan sus programas a diversas instituciones. La falta de homogeneidad en la calidad de la oferta virtual creciente puede ser un problema, aunque el mercado se autorregulará, hay ya una "lista negra" de instituciones con bajos niveles académicos pero por otra parte, la enseñanza a distancia ofrece una posibilidad real de estudio y un aumento en la flexibilidad en el acceso a la educación y permite combinar educación con otras actividades, de igual manera, también promueve una actualización profesional permanente y el desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje constante.

Bibliografía:

- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The elements of teaching writing*, Boston: Bedford/St. Martin's.
- Klass, G (2000) *An Experimental Evaluation of Web-Based Tutorial Quizzes*. Lane Crothers.
- Silvestre, M. (2002). *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo*. Ediciones CEIDE. México.
- Vadillo, P. y Kingler F. (2005) *Didáctica: teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. MC-GRAW-HILL / INTERAMERICANA DE MÉXICO.

PERCEPCIÓN SOCIAL Y ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN EN INSTITUCIONES DE SAN LUIS POTOSÍ

Investigación educativa

Ana Cecilia Cuautle Alonso.⁷

Cecilia Nohemí Martínez Serna.⁸

Jaime Sebastián F. Galán Jiménez.⁹

Introducción

La percepción social es el estudio de las influencias sociales sobre la generación de impresiones. Las tres últimas décadas las políticas educativas han generado (en teoría) una mayor inclusión de las personas con discapacidad en los centros escolares. En esta investigación, se busca ahondar en elementos empíricos para reconocer cómo ocurre el fenómeno de la percepción social y las actitudes dirigidas a personas con Síndrome de Down (SD) a través de autorreportes.

Según Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (INEGI 2010), se estima que en México uno de cada 700 nacimientos presenta Síndrome de Down (SD), además de ser una de las condiciones congénitas más comunes en el país. Por ello, el objetivo de este trabajo fue evaluar las actitudes presentes dentro de instituciones educativas. De acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010) la entidad federativa de San Luis Potosí cuenta con un índice de discapacidad de 5.7%, el cuál se encuentra dentro del promedio en el censo poblacional del país.

Molina e Illán (2011) afirman que la sociedad se manifiesta progresivamente más respetuosa hacia la discapacidad, sin embargo, aún se reconoce cierto desconocimiento, sobreprotección e incluso ofensas hacia personas con SD. Por su parte Aguado, Alcedo, y Flores (2004) advertían que las actitudes son en ocasiones tan determinantes del éxito de la inclusión de las personas con discapacidad al igual que el buen diseño de un currículum.

Según Velázquez (2010), los estudiantes son aquellos que deberían en todo caso, presentar mayor cantidad de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, en comparación a quienes no poseen un mayor grado académico. Vega y López (2011) añaden que actualmente existe un mayor reconocimiento de derechos hacia personas con discapacidad.

Método

Método analítico con un diseño transversal comparativo y correlacional. La muestra se eligió a conveniencia y con participantes voluntarios. Se compuso de un total de 214 personas 74.4% mujeres y 25.1% hombres, del total: 27 fueron docentes (12.1%), 155 alumnos igual al 69.5%, 7 terapeutas (3.1%), 14 asistentes (6.2%) y 11 del personal administrativo (4.9%) que tienen contacto directo con personas con síndrome de Down en el estado de San Luis Potosí, S.L.P. toda la muestra fue recabada en ocho instituciones, las cuales incluían como alumnos a personas con Síndrome de Down. De ellas se obtuvieron 223 personas, los cuales se encuentran docentes, alumnos o personal administrativo. Todas estas instituciones ofrecen diversos tipos de servicios como ayuda psicológica, terapia física, terapia de lenguaje, clases de zumba, etc. Sólo una de ellas es una institución privada, las restantes pertenecen al sector público.

Instrumentos.

Escala de Percepción Social hacia las personas con Síndrome de Down (EPSD-1): elaborada por Molina, Nunes, Vallejo (2012), está compuesto por diez factores:

⁷ Estudiante de psicopedagogía. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. cecycuttle@gmail.com

⁸ Estudiante de psicopedagogía. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. cecylia1997@gmail.com

⁹ Doctor en psicología. Actualmente se desempeña como docente investigador y coordinador del Centro de Orientación Psicológica en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. psic.sebastiangalan@gmail.com

exclusión social de las personas con SD, rechazo de la autonomía e independencia, rechazo a mantener relaciones afectivo-sexuales con personas con SD, aceptación social y educativa, aceptación a tener descendencia con SD, control externo de la sexualidad, rechazo de la integración de las personas con SD, control anticonceptivo de las personas con SD, proteccionismo hacia las personas; escasa formación docente y actuación paternalista ante la integración de personas con SD. Con un alfa de Cronbach de .87.

Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD): diseñado por Rodríguez, Sánchez, Gómez, & García (2013). Está compuesto por 36 ítems y cinco factores que agrupan a cada uno de ellos. Estos últimos son: atribución de autonomía, independencia y capacidad, aceptación personal de las personas con discapacidad, apoyo, la distancia social y el conocimiento de la discapacidad, integración laboral, escolar y comunitaria, por último, sentimientos y emociones hacia las personas con discapacidad. Con un alfa de Cronbach de .87.

Resultados

La mayoría de las correlaciones fueron significativas pero bajas entre el Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD) y Escala de Percepción Social hacia las personas con síndrome de Down (EPSD-1): por lo cual se reportan las más altas que fueron, los factores de atribución de independencia, autonomía y capacidad se correlaciona con control anticonceptivo de las personas SD ($r=.325 p<.01$), a su vez con aceptación de descendencia en personas con SD ($r=.311 p<.01$) y también con el control externo de la sexualidad ($r=.32 p<.01$). Los totales de las escalas correlacionan ($r=.242 p<.01$).

Por otro lado, se presentan en la tabla 1, los resultados en los factores que resultaron significativos en la comparación entre personas que contaban con compañeras y compañeros con SD. Posteriormente en la tabla 2, Se presenta el comparativo ANOVA y sus efectos en contraste por NSE y por último entre instituciones.

Tabla 1. Diferencias y efectos entre personas con o sin compañeros con SD

Factor	Compañeros con SD	Media	Desviación estándar	Tamaño del efecto	<i>d</i> de Cohen
Rechazo a mantener relaciones sexuales / afectivas con personas con SD.	Si No	2.97 2.45	1.825 1.216	0.165359	0.335334 (medio)
Aceptación a tener descendencia con SD.	Si No	3.60 5.57	2.950 2.194	-0.35431	-0.75780 (alto)
Control externo de la sexualidad.	Si No	3.21 5.02	2.880 2.363	-0.68711	-0.324915 (medio)
Control anticonceptivo de las personas con SD.	Si No	2.70 4.11	2.913 2.252	-0.54156	-0.261370 (alto)
Sobreprotección hacia las personas con SD.	Si No	3.89 4.54	1.892 1.894	-0.34337	-0.169209 (medio)
Atribución de autonomía, independencia y capacidad.	Si No	14.50 16.31	3.933 1.618	-0.60189	-0.288178 (alto)
Aceptación social en el ámbito educativo.	Si No	3.64 3.47	1.798 1.637	0.098872	0.049375 (pequeña)
TOTAL EPSD-1	Si No	53.72 47.93	10.231 11.831	0.523509	0.253223 (medio)

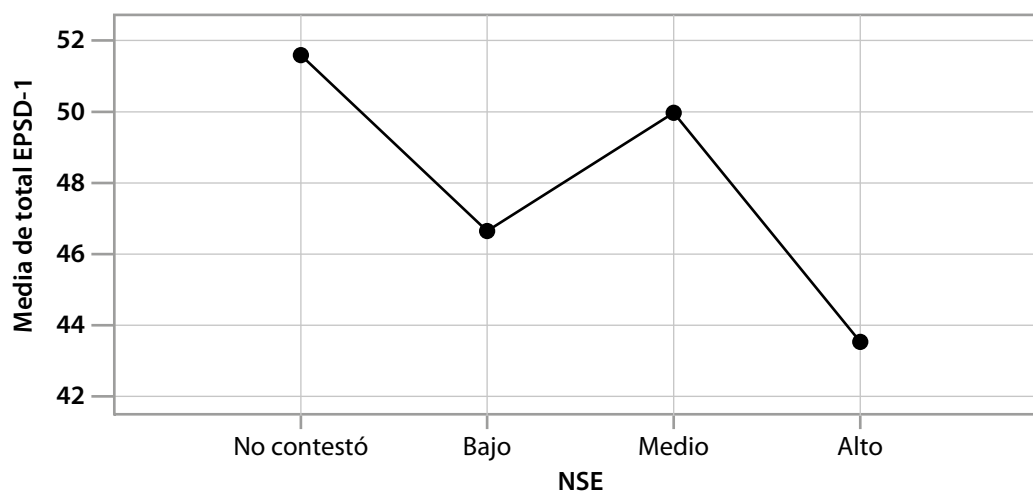
Como se puede apreciar el tamaño del efecto (sin importar la magnitud) se presenta con mayor énfasis la exclusión y el prejuicio en personas que tienen compañeras o compañeros con SD. Por otro lado, en tabla 2. Se encuentran las diferencias por grupos de NSE y los factores de las escalas. Por último se presenta:

Tabla 2. Post Hoc con Scheffé de las escalas agrupadas por NSE.

Variable dependiente	(I) NSE	(J) NSE	Diferencia de medias	Sig.
Aceptación a tener descendencia con SD.	Alto	Bajo	-4.399*	.000
		Medio	-3.259*	.000
Control externo de la sexualidad.	Alto	Bajo	-2.984*	.049
		Medio	-2.529*	.000
Control anticonceptivo de las personas con SD	Alto	Medio	-1.924*	.005
TOTAL EPSD-1	Alto	Medio	-6.455*	.042

Como se puede apreciar, existen diferencias significativas entre los grupos de alto y medio, en su mayoría, se puede considerar que las personas con NSE alto, tienen una menor exclusión.

Gráfico 1. Medias por estrato social.



En cuanto al tipo de rol, se encontró que las diferencias que se mostraron como significativas según el análisis *post hoc de Scheffé* se resalta entre los factores de aceptación a tener descendencia con SD, entre estudiante y terapeuta (con un tamaño del efecto de .84 $d=3.21$) y por tanto grande, así como el control externo de la sexualidad entre estudiante y terapeuta (con tamaño del efecto de .62 y $d=1.61$). Los terapeutas tuvieron las

medias más elevadas, por tanto, con mayor aceptación de la sexualidad y del control externo de la misma.

Discusión.

Para Rodríguez, et. al. (2013) las actitudes son ideas que están cargadas de emociones, mismas que reflejan las creencias, percepciones y opiniones, hasta que se convierten en conductas y si éstas son



Fotografía: Fachada

negativas (prejuicios, racismo, exclusión) repercuten negativamente en la inclusión. Saorin, Corredeira y Ruiz (2012) los prejuicios y estereotipos interfieren en la integración e inclusión de las personas con discapacidad, en esta investigación se encontró que el contacto directo con personas con SD pareciera reafirmar las ideas excluyentes e incrementarles, lo cual indica que es probable que los esfuerzos de inclusión no estén llegando a la formación de creencias, así como la transformación de actitudes, y por tanto, los esfuerzos sólo están logrando integrar pero no realmente incluir. Quizá porque no se transforma a nivel social, sino de procedimientos etiquetas, formas de nombrar, pero no de convivir, actuar y pensar.

También el nivel socio económico se encontró relacionado con una mayor aceptación de personas con SD, es decir, el tipo de acceso a privilegios puede ser un elemento clave en el proceso de inclusión y por último, se encontró que el instrumento empleado aún tenía términos no inclusivos, cuestión que fue criticada por quienes respondían y que puede representar sesgo, por lo que se encontró la necesidad de que se genere un nuevo instrumento de medición con lenguaje inclusivo.

Referencias bibliográficas

Aguado, A. L., Alcedo, M. A., & Flórez, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010).

Discapacidad en México. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

Molina, J. e Illán, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.

Rodríguez, M., Sánchez, L., Gómez, Y., y García, R. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitudes hacia personas con discapacidad. *Revista mexicana de psicología*, 30(2), 152-162.

Molina, J., Nunes, R.M., y Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome. *Educ. Pesqui*, 38(04), 949-964.

Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Millar, A., Ordóñez, G., & de Tezanos-Pinto, P. (2012). Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 199-210.

Vega, A. y López, M. (2011). Personas con discapacidad. Intersticios: *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (1): 123-155.

Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad/Citizenship, Identity and Social Exclusion of Persons With Disability. *Política y sociedad*, 47(1), 115-136.

EN EL OLVIDO: LA REALIDAD DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Temas transversales

Delia Isabel Zúñiga Vara.¹⁰

El aula multigrado es una de las modalidades en educación, en la cual un docente enseña a dos o más grados al mismo tiempo y constituye la realidad educativa predominante de las escuelas de áreas rurales en muchos países en desarrollo. Las escuelas en educación básica pública en México, representan en la modalidad de organización completa un 46% de la educación impartida y es sorprendente determinar que el 54% pertenezca a la modalidad multigrado en sus diferentes organizaciones como lo es unitaria, bi-docente, tridocente y pentadocente (SEP, 2017, p. 75).

A pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha merecido la atención debida en la política educativa. Al igual que en otros países, los programas que orientan el actuar docente, no han tomado en cuenta esta realidad donde solo brindan herramientas para los maestros que laboran en escuelas de organización completa y dejan en total olvido a estas instituciones, teniendo por lo general, un grado mayor de atención, ya que no es lo mismo organizar los contenidos para un solo grado, que hacerlo para varios grados a la vez.

Las escuelas multigrado en la Educación Primaria, son una realidad social que merecen ser parte del análisis de reflexión académica, con la intención de que se contribuya al mejoramiento de las prácticas docentes. Este tipo de situaciones confrontan al docente en su práctica, ya que no solo desempeñan la función de maestro frente a grupo, a su vez están a cargo de diversas comisiones; una de ellas es la función directiva y administrativa, la cual requiere de mucho tiempo y

experiencia en el manejo de oficios, documentos, formatos, plataformas, procedimientos, por solo mencionar algunos.

A su vez, están a cargo de un centro educativo en su totalidad, que aunque se tenga una menor población educativa, se realizan las mismas operaciones que una escuela de organización completa. Esto lleva a que los docentes no desempeñen su función como debería ser, ya que parece que es más importante el cumplimiento de documentación que el propio aprendizaje del alumnado.

Esto se engrandece al no contar con el material adecuado para la atención de estos grupos, pues es inconcebible que en ninguna de las reformas realizadas a los planes y programas de estudio en educación primaria, recientes como 2009, 2011 y la actual 2017, no se encuentre algún apartado especial para la educación multigrado.

En una investigación realizada en el estado de San Luis Potosí por la autoría de Julio Hernández Eudave; en el cual el trabajo lleva por título "Estrategias de mejora para las escuelas multigrado" realizado en el año 2014, presenta un punto muy acertado, en el cual retoma el panorama educativo de 2010, y de acuerdo a el diagnóstico realizado por la SEP, el cual es sustentado en el documento Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2005) y acreditado por Weiss et al. (2007) en su evaluación externa" (p. 276), menciona entre otras cosas que, las escuelas multigrado presenta varios problemas como son:

¹⁰ Lic. en Educación Primaria, egresada de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino "ENESMAPO", plantel San Luis. Estudiante de la Maestría en Educación Primaria área Intervención Pedagógica del IEIPE. Actualmente labora como Maestra de Grupo en la Esc. Prim. "Francisco Sarabia", municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Contacto: deliaisabelzv@hotmail.com

- Incumplimiento con los 200 días marcados por el calendario escolar.
- La reducción del horario escolar.
- No se cumple con los programas de estudio.
- Movilidad (cambio de maestros) durante el ciclo escolar.
- Dificultades para trabajar con más de un grupo.
- Dificultad para planear.
- Estudiantes con mayor posibilidad a reprobar, desertar y bajos resultados educativos.
- Dominio insuficiente de las estrategias didácticas.
- Poco dominio de los contenidos curriculares.

Estas problemáticas son solo algunas de las que predominan en la lista y en definitiva solo aumentan la atención que se debe atender en estos planteles educativos. Un ejemplo de ello se ubica en la comunidad de Santa Catarina, perteneciente al municipio de Moctezuma en el estado de San Luis Potosí, en la escuela primaria federal del lugar.

Al cuestionar a la docente a cargo de la institución en el ciclo escolar 2016-2017, sobre la metodología que utiliza para trabajar con un grupo multigrado, ella argumenta que no cuenta con una metodología definida, ya que emplea diversos planes y programas de diferentes años para el diseño de sus clases, por ejemplo: los programas 2011 los utiliza para los contenidos de aprendizaje, los programas 2009 para la clase de educación física y la propuesta multigrado 2005 para organizar el trabajo del aula, por tal motivo es complicada la planificación didáctica y más al atender a todos los grados porque es una escuela de organización unitaria.

La falta de un material especializado en el área multigrado, ha llevado a que los propios docentes que enfrentan estas problemáticas, hagan uso de sus recursos que principalmente van enfocados a la forma de trabajo y organización, al emplear estrategias que ellos mismos han diseñado o bien que han modificado de acuerdo a las características de sus grupos y que son importantes considerar por el tipo de práctica que se realiza; se requiere precisar, que algunos de ellos se

orientan con el único material que fue elaborado en el año 2005, el cual es la propuesta multigrado, pero es evidente que ante los cambios que han surgido, es una herramienta poco funcional para la actualidad. SEP (2005).

Si bien las estrategias de enseñanza docente, que son entendidas como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza, mismos que son para promover aprendizajes significativos, (Díaz Barriga, F. y G. Hernández Rojas, 1997, p. 70.) en la actualidad representan la única alternativa para atender a este tipos de modalidades, ya que son herramientas que tuvo que experimentar el docente durante sus prácticas para la atención de diversos grados a la vez.

La implementación de dichas estrategias ha traído muchas ventajas a los docentes multigrado, de primera instancia son su principal herramienta de trabajo, a su vez les permite desarrollar un programa acorde con las diferencias particulares de su grupo, le proporciona la flexibilidad de trabajar los contenidos a modo de abordarlos con todos los grados atendidos, se adaptan al progreso y desarrollo real de sus estudiantes, no existe un límite de contenidos y aprendizajes, ya que se relacionan los temas permitiendo que alumnos pequeños accedan a conocimientos de grados superiores y viceversa. Un aspecto fundamental y muy relevante de hacer mención, es que fomenta una saludable relación y convivencia entre niños de todas las edades.

Una de las desventajas focalizadas en la enseñanza multigrado, es que la atención personalizada tiende a ser más complicada y representa un verdadero trabajo para el docente, planear los contenidos y el trabajo, así como la organización de varios grupos a la vez, es lo de mayor relevancia, sin olvidar que en ocasiones también desempeñan funciones administrativas y directivas.

Esto ha sometido al docente, a tener que desarrollar ciertas habilidades extras, como bien hacen mención Eggen y Kauchak (2000) al establecer las nueve habilidades esenciales para la enseñanza, que van desde las características del docente, la comunicación, organización, alineamiento de la enseñanza e incluso la indagación, ya que la niñez se merece una educación de calidad, porque no hay que perder de vista que

para un gran porcentaje de la población mexicana, la Educación Básica Pública representa su única fuente de conocimiento, porque es la que está a su alcance y en sus posibilidades por la calidad de vida que predomina en nuestro país.

He aquí la importancia de mejorar la calidad de los centros escolares y todo esto comenzando por nuevas y mejores alternativas para implementar en las prácticas docentes, por ello, es necesario atender a las siguientes recomendaciones, planteadas con la única intención de proporcionar una Educación equitativa en todos los contextos educativos:

- Es necesario tener en cuenta que la labor en estos centros educativos es compleja, por lo que es recomendable contar con apoyos de agentes externos que colaboren en la atención pedagógica o administrativa de la escuela.
- Es necesario fortalecer la profesión docente, mediante políticas públicas de las que se deriven estrategias concretas en cuanto a la atención de grupos multigrado, por ello se debe modificar el currículo de las escuelas normales, dando prioridad a la enseñanza del trabajo multigrado.
- Tener una visión del desarrollo profesional como un proceso permanente y el desarrollo de habilidades docentes, para poder incursionar en diferentes contextos y organizaciones con las que cuenta la educación.
- La aplicación de pruebas estandarizadas en todo el país, debe ser modificado de acuerdo al contexto del centro educativo y en consideración del tipo de organización con la que cuente la escuela.
- Diseño de un plan y programa por parte de la Secretaría de Educación Pública, enfocado y dirigido a la modalidad multigrado, el cual cuente con una dosificación de contenidos y metodologías sugeridas con grupos multigrados.
- En el nuevo Modelo Educativo 2017, no cuenta con material para la educación multigrado, con lo cual se comprueba una vez más, que a pesar de tener un gran porcentaje de esta educación en el país se deja en el olvido.

“Las diferencias existentes entre las escuelas de organización completa y las multigrado van más allá de la simple disposición de grados y grupos de alumnos, teniendo implicación también en cuestiones como la calidad y la equidad en el servicio”. Romero, M. G., Gallardo, M. A., González, R., Salazar, L. & Zamora, M. Y. (2010, p. 3)

Bibliografía

- Barriga A. Frida, Hernández R. Gerardo (1997), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, segunda edición, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Eggen, Paul y Donald Kauchak (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández E. Julio (2004), *Estrategias de mejora para las escuelas multigrado*, foro de consulta nacional para la revisión del modelo educativo 2014, San Luis Potosí.
- Romero, Martha; Gallardo Martha, González Ricardo, Salazar Liliana y Mariela Zamora 2010 “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en Veracruz”. En CPU- e. Revista de Investigación Educativa. Enero- Junio. Jalapa. Extraída el 28/1/2017 desde http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/completos/romero_multigrado.pdf Consulta. 28/01/17
- SEP, (2005), *La Propuesta Educativa Multigrado del 2005*. Dirección General De Educación Básica, México.
- SEP, (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México 2017.

UNA MAÑANA DE TRABAJO EN LA ESCUELA MULTIGRADO: DEL SUPUESTO A LA REALIDAD

Temas transversales

Oralia Betzabé Narváez Cabrero¹¹
Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes¹²

El trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas multigrado ha sido señalado por los maestros que en este contexto laboran, como complejo, es decir, el atender a dos grados escolares y hasta seis en un mismo grupo de manera simultánea, implementando actividades diferenciadas, que le permitan trabajar con alumnos de diversas edades, con estilos de aprendizajes diferentes, variados niveles de conocimiento, entre otras características, representa un reto cotidiano que entrelaza situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos, por su parte, buscan solucionar los problemas que se les presentan dentro del aula, compartiendo conocimientos entre pares con sus compañeros de los otros grados.

De acuerdo a lo anterior, existe una diferencia con los centros escolares de organización completa, en donde a pesar de que el maestro atiende al grupo de alumnos de un sólo grado y de edades similares, implica cierta complejidad por el nivel de aprendizajes que puedan presentar cada uno de los alumnos de ese grupo, haciendo que el maestro adecúe sus estrategias didácticas para favorecerlos a todos.

De esta manera, las ideas que se tienen de los momentos que se desarrollan al interior de un grupo multigrado, suponen que van desde la complejidad de la planeación y la organización grupal, hasta la intervención del docente para dirigirse a sus alumnos y la evaluación de la enseñanza y aprendizaje que conlleva este proceso dialéctico, pero que, sin lugar a dudas muestra la realidad que entraña la práctica docente y sus dificultades en este contexto diverso.

La justificación por realizar este artículo, nace a partir del interés que el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE) tiene por crear una nueva maestría, motivo por el cual se diseñó una encuesta como instrumento que tuvo como objetivo elaborar un diagnóstico que permitiera el diseño de propuestas de profesionalización para el personal docente y directivo de educación básica, con la cual se detectaron las necesidades de formación y profesionalización docente que presentan los maestros en nuestro Estado.

La encuesta fue aplicada a 478 maestros de educación básica, tomando como muestra a 200 que fueron del nivel de primaria y distribuidos geográficamente en los municipios de Matehuala, Rio Verde, Ciudad Valles, El Naranjo, Tamazunchale y ciudad capital, de los cuales, 160 maestros manifestaron la necesidad de acceder a propuestas metodológicas para la enseñanza y su aplicación en el aula multigrado, solicitando conocer estrategias didácticas y métodos de enseñanza, seguido de la vinculación entre contenidos y la transversalidad.

Lo antes expuesto representa un trabajo conjunto que se ha venido realizando en colaboración con personal docente del IEIPE, dentro de la línea de formación de Prácticas Pedagógicas en ambientes diversos, dentro de la nueva malla curricular, además se realizaron algunas observaciones hasta el momento, sólo en los niveles de preescolar y en primaria, ambos multigrado, apoyándose con una entrevista individual estructurada como segundo instrumento de recopilación de información realizada a la maestra del grupo de primaria.

¹¹ Maestra en Educación, por la Universidad del Centro de México (UCEM) Labora en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE) como docente Investigador. Encargada de la Sección de Academias.

¹² Maestra en Administración Educativa, por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) Actualmente labora en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE) como docente investigador y Encargada de la Sección de Planeación y Evaluación.



Fotografía: *Catedral Metropolitana de San Luis Rey*

El presente artículo relata momentos relevantes, desarrollados al observar una mañana de trabajo de un grupo multigrado, dentro de la Escuela unitaria “Francisco I. Madero”, de la comunidad de Santa Catarina, perteneciente al municipio de Moctezuma, S.L.P., donde se presentan no sólo las características de una escuela y aula multigrado, sino también los momentos y las necesidades en los procesos pedagógicos, de infraestructura y materiales, mostrando los esfuerzos que la maestra realiza, viendo la realidad de sus necesidades y expectativas, así como las alternativas utilizadas del cómo es que soluciona sus problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de esta modalidad.

Infraestructura y recursos materiales

Los espacios y materiales didácticos con los que cuenta la escuela para el trabajo académico y de esparcimiento, son adecuados y suficientes para la atención y necesidades de los alumnos, así como para el desarrollo de las actividades programadas por la maestra, tanto dentro como fuera del aula.

El grupo

El grupo está conformado por 25 alumnos, de los cuales cinco son de primer grado, siete de segundo, cinco de tercero, uno de cuarto, tres de quinto y cuatro de sexto, quienes se ubican, al inicio de la jornada escolar, en cinco filas de cinco integrantes cada una, que de adelante hacia atrás van ascendiendo de los más pequeños a los mayores de acuerdo al grado.

El desarrollo de la clase

La maestra inicia con el saludo y pase de lista, posterior a esto comienza con una secuencia didáctica, mediante el planteamiento de una situación de índole cotidiano, para lo que de manera informal, comentó que tenía un poco de frío y se le antojaba un chocolate caliente y un pan, en lo que de inmediato capta la atención de los alumnos propiciando una lluvia de ideas, mediante cuestiones acerca del gusto por el pan, su variedad de nombres, formas, tamaños, colores, precios, entre otros, a lo que los niños muy interesados aportaron sus “conocimientos previos” Ausubel, Novak, Hanesian (1983).

Les menciona el ejemplo de una de las personas de la comunidad que desea iniciar un negocio de panadería y que no sabe qué panes elaborar por lo que ellos le ayudarán, les solicita a todo el grupo que dibujen uno de sus panes favoritos en su cuaderno, asignando un tiempo para esta actividad de 10 minutos, mismos que ella utiliza para revisar las tareas llamando por grados a cada uno de los alumnos, en donde al ser presentada por el alumno lo cuestiona sobre el contenido de lo realizado.

Al término de la revisión de la tarea, retoma el trabajo con todo el grupo, cuestionándolos acerca de la actividad inicial. Posteriormente nombra representantes a cinco alumnos de 5° y 6°, quienes consecutivamente van seleccionando a compañeros de los diferentes grados para quedar integrados en equipos multigrado.

Una vez integrados en equipos, se da la indicación de ubicar los mesabancos alrededor del salón, de manera que quede el espacio central libre, en el que se acomodan en el piso los tapetes que la maestra les facilita para sentarse sobre ellos; enseguida proporciona una receta por escrito para la elaboración de los panes, en la que enfatiza cómo están escritas las indicaciones resaltando los verbos en infinitivo, que marcarán de diferentes colores de acuerdo a su terminación, relacionando de esta manera un contenido de la asignatura de español; la maestra llama a un integrante de cada equipo para entregarles los materiales e ingredientes que utilizarán.

Durante el tiempo de trabajo en equipos multigrado, se observó que las interacciones entre los grados menores y los mayores, facilitan la comprensión de los contenidos programáticos a trabajar, pues hubo momentos en los que los más pequeños escuchaban las explicaciones de los más grandes, dando cuenta de esto Bustos (2014) cuando menciona que "entre el alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones".

Este proceso de relaciones intergrupales puede favorecer los saberes, pese a las condiciones que presente la escuela multigrado, a lo que Vargas (2003) refiere:

Que si bien es cierto que las escuelas rurales multigrado son limitantes en muchos aspectos, no es menos cierto que, precisamente estas escuelas son las que pueden proporcionar una interesante oportunidad para un desarrollo del potencial intelectual de niños y niñas, sustentado en la idea de colaboración social. (p. 11)

Mientras los alumnos están trabajando al interior de los equipos, la maestra solicita a dos alumnos de 5° que pasen al frente a representar con un dibujo la fracción que se les dicta (3/4), que corresponde a la cantidad de agua a utilizar en la receta, a lo que ella interviene induciendo algunas reflexiones y explicaciones.

Esta manera de organizar al grupo y las actividades lo justifica Rodríguez (2004), cuando menciona que "los maestros responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado, desarrollando diferentes estrategias tratando de manejar el nivel de dificultad", así la maestra interviene con alguno de los grados mientras el resto del grupo continúa a la par o en otra actividad diferenciada como se explica más adelante.

El tiempo para las actividades anteriores fue de 1 hora para la elaboración de sus panes, en la que los alumnos se mostraron colaborativos y respetuosos, disfrutando de la actividad que realizaban, para después tomar su receso (30 min.) de descanso

Regresando de su descanso, por equipos muestran sus panes elaborados, explicando sus nombres y costos, una vez concluida la exposición, la maestra solicita se reorganicen por ciclos, a quienes les proporciona por escrito actividades diferenciadas y material concreto, dándole a 1° y 2°, 3° y 4° problemas de suma y resta, así como a 5° y 6° problemas de multiplicación y división, que sirven como retroalimentación a los contenidos trabajados. La maestra a su vez se acerca a cada ciclo para aclarar las dudas que tuvieran, dedicando un poco más de tiempo al primer ciclo.

Para concluir la mañana de trabajo, revisó algunos de los ejercicios terminados e hizo algunas precisiones, así mismo dejó tareas sobre los temas vistos.

Por lo tanto se observa en el ejercicio anterior, que para trabajar en un grupo multigrado es necesario realizar una planeación basada en los contenidos gra-

duados y en actividades generales como diversificadas para lograr el aprendizaje en los alumnos de los diferentes grados, así mismo el maestro debe de promover la movilización de saberes previos al inicio de la sesión, el empleo de estrategias y variedad de apoyos didácticos para lograr la atención del alumno, propiciando ambientes favorables dentro del aula. Por lo que se debe tomar en cuenta que “la planeación está sujeta a modificaciones y rectificaciones sobre la marcha y que, en la medida que se conoce más el currículo, a los alumnos y el contexto, sufrirá menos cambios” SEP-CONAFE (1999).

Podemos afirmar que en los alumnos se ven favorecidos los estilos de aprendizaje, lo anterior sustentado por la basta variedad de estrategias que la maestra implementa, además que muestran interés y disposición para realizar las actividades propuestas, pues la convivencia que existe entre todos los alumnos de edades entre 6 y 12 años, y los grados en los que se integran, ayuda indudablemente a promover esos ambientes de aprendizaje que todo niño necesita para su desarrollo cognitivo.

Esto lo explica Santos (2011) cuando refiere la circulación de los saberes en un aula multigrado, además de la producción de ideas que acerca la generación de marcos abiertos de trabajo, el acceso libre al saber por parte de niños de diferentes grados, las posibilidades de interacción entre ellos en torno al saber, así como las diferentes maneras de romper con la estructura de escuela graduada en términos didácticos.

Otro factor determinante en este tipo de organización escolar, es el tiempo que la maestra destina y debe distribuir en cada una de las actividades que conllevan al desarrollo y desempeño de los grados, para lograr concluir y evaluar lo inicialmente planeado, que en muchas ocasiones tiene que adaptarse a las necesidades presentes reales, y el horario formal queda difuminado como lo menciona Abós (2014).

Con lo observado, se verifica que la realidad del trabajo que se realiza día a día en una escuela multigrado, tiene una variedad de factores y circunstancias que no se logran dimensionar en un sólo documento, que si bien entre líneas se pueden encontrar diversas interpretaciones, sí nos brindan un panorama de la realidad de la experiencia que vive un maestro multigrado en su momento.

Bibliografía

- Abós, P. (2014) *El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podemos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela?* España, Innovación Educativa.
- Ausubel, D., J. Novak y Hanesien (1983) *Psicología Educativa; Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México, Edit. Trillas, 2a Edición.
- Bustos, A. (2014) *La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis*. Centro del Profesorado de Granada. Innovación Educativa.
- Rodríguez, Yolanda (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Lima, GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Santos, L. (2011) *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. Uruguay, Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.
- SEP- CONAFE (1999) *Guía del maestro Multigrado*. México.
- Vargas, T. (2003) *Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuela Multigrado Innovadas*. Santo Domingo, UNESCO.

AFECTACIÓN DEL CAPITALISMO EN LA CONFIGURACIÓN ESPACIAL DE LA CIUDAD SOCIAL

Divulgación

Nadia Iveth Arias Orozco¹³

Claudia Geraldine Guillén Hernández¹⁴

Resumen

En el presente escrito, se habla sobre la reflexión de los valores que tienen las prácticas sociales y profesionales dentro de la configuración de las ciudades mexicanas, así como la relación con los pensadores contemporáneos con los que se responde al espíritu de la época presente. Se genera una polarización entre los requerimientos por parte de la población y las prácticas generadas a través de la cultura contemporánea, aunada a las dinámicas globales dentro del espacio urbano y arquitectónico, viéndose rebasados por el capitalismo; por lo que no están ajenos a las consecuencias que éstas traen consigo. Estos espacios se han visto afectados con el devenir de los cambios a los que se someten las ciudades, transformando sus funciones y relaciones sociales dentro de éstas. Por lo que se parte de una práctica urbana inclusiva como estrategia alternativa, con el objetivo de mitigar los problemas sociales y espaciales, respondiendo a las necesidades del presente.

Palabras Clave: Ciudad, capitalismo, despoblamiento, repoblamiento, inclusión.

Introducción

El enfoque del texto parte de la reflexión sobre las prácticas urbanas que se llevan a cabo actualmente para la configuración de la ciudad, así como los valores sociales y económicos que el espacio urbano y social puedan adoptar como propios. Tales valores son guiados bajo el enfoque del "repoblamiento inclusivo..."

según éste, se promueve no sólo la variedad de usos, sino la variedad de residentes. Se retoma como un proceso de mejoramiento y calidad espacial, siendo éste, centrado en las personas y en la convivencia de los sectores sociales sin distinción de género, edad, creencia, entre otros. También, es visto como estrategia para mitigar la despoblación habitacional que se da en distintos sectores de las principales ciudades de México y de América Latina, sobre todo en las centralidades históricas de las mismas.

Bajo la perspectiva de las dinámicas globales actuales y con la accesibilidad que se tiene a las nuevas tecnologías, la configuración de las ciudades se ha visto manipulada y organizada por los grandes emporios del mercado inmobiliario, emergiendo una dinámica social muy particular, misma que provoca un proceso de expansión territorial con la compra-venta excesiva de bastos complejos habitacionales en la periferia de las ciudades, viendo el propio beneficio capital, sin importar las consecuencias que traiga consigo la emigración de los habitantes desde las centralidades a estos lugares. Como consecuencia de la baja densidad poblacional y habitacional de algunos sectores del centro, éstos han sufrido una serie de problemas físicos y sociales como: el deterioro de los espacios, abandono de viviendas, inseguridad, entre otros, que han afectado las relaciones humanas con los espacios que lo conforman. Debido a lo anterior, el enfoque de este escrito, parte del proceso de despoblamiento para promover estrategias donde se revalorice este espacio

¹³ Licenciada en arquitectura por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y estudiante de la maestría en Ciencias del Hábitat. Contacto: nadia_aro@hotmail.com

¹⁴ Licenciada en arquitectura por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y estudiante de la maestría en Ciencias del Hábitat. Contacto: ginyg@hotmail.com

como oportunidad de desarrollo con el objetivo de reflexionar sobre las alternativas que se tienen de repoblamiento a partir de un contexto socioeconómico y cultural alternado con el pensamiento contemporáneo.

Configuración de la ciudad actual por el consumo capitalista

La forma de entender la configuración urbana de las ciudades de México y América Latina en la actualidad, es mediante un proceso con el que éstas se han ido poblando masivamente con la llegada de los habitantes a las ciudades, lo anterior provocado por migraciones rurales, entre otros, lo que modifica la fisionomía de la ciudad (Bembibre, 2012). Con el fin de dar abasto a la población de menores ingresos, se impulsaron políticas de vivienda social, por lo que “surgen transformaciones territoriales que enfrentan las ciudades caracterizadas por una urbanización acelerada y dispersa” (Iracheta Cenecorta, 2016). Según Iracheta (2016), dan pie al inicio del proceso de crecimiento exponencial del territorio, por lo cual las empresas inmobiliarias, sumergidas en la dinámica global capitalista, aprovecharon para dirigir el rumbo de la ciudad hacia la periferia con “el suelo de bajo costo, alejado de las áreas de trabajo”, teniendo como consecuencia una sobreproducción de viviendas a cambio de mayores ingresos económicos. Debido a lo anterior, se ven desvalorizados los espacios urbanos quedando en el olvido, lo que provoca una fragmentación social, la cual hace énfasis en la falta de atención y percepción, aspectos que los desarrolladores inmobiliarios tienen sobre los requerimientos de las personas y su interacción con los mismos espacios urbanos, forzándolos al abandono, sobre todo, “en los espacios centrales de la ciudad, por lo que trae consigo problemas como la exclusión social, inseguridad, degradación del espacio físico urbano y del medio ambiente”, entre otros. (García Espinosa, 2005).

Así pues, yuxtaponiendo las dinámicas globales capitalistas en la actualidad, a la par con el pensamiento contemporáneo y como parte de las prácticas actuales de las personas, nace el concepto del “hiperconsumo”, donde según Lipovetsky (2014) éste se conceptualiza como una interpretación de los signos de la sociedad actual, llevada por el consumo masivo de bienes inmuebles enfocado en la comercialización, en-

vuelto en lo que el autor llama “los mundos del placer” como parte del modo de vida contemporáneo, por lo que no lo ve mal, si se produce de manera equilibrada, ya que es una práctica flagrante de los seres humanos. Lamentablemente las ciudades se ven influenciadas por el carácter económico, entre otros factores, y se ven afectadas por la expansión territorial como consecuencia de “la ciudad vista como producto,” por lo cual, dentro de las dinámicas urbanas es muy difícil mantener un equilibrio entre lo que se debe de hacer y el beneficio fructuoso del hiperconsumo inmobiliario, por lo que más allá de disminuir el impacto que genera la sobreproducción de viviendas en serie, lo están potenciando con el fin de abarcar un mayor mercado, donde los más beneficiados son los desarrolladores, vendiendo no solo viviendas en serie descontroladamente, sino que también el concepto de “exclusividad” enfatizando la fragmentación social dentro de la misma ciudad.

Chavarría (2011) afirma que las ciudades se han ido moviendo a través de la producción y la fragmentación social, por lo que los sectores de mayores ingresos también se desplazan a las afueras de la ciudad, solo que la configuración es distinta. Los desarrolladores inmobiliarios ofrecen fraccionamientos “exclusivos”, los cuales se viven intramuros. Éstos “se promueven a través de la publicidad y el crédito. Sin embargo, los fraccionamientos cerrados denotan la desintegración de la ciudad como tal”. (Méndez Saínz, López Levi, & Rodríguez Chumillas, 2006). Por lo anterior, se genera el aislamiento de los ciudadanos. Esta nueva forma de vivir en lo que llaman “ciudades amuralladas” provocan un rompimiento en la ciudad y la forma de vivir en la actualidad, en donde de manera progresiva y constante se producen más problemas dentro de la misma.

Cultura, ciudad y sociedad, universo de las prácticas actuales

A través de ciertos estudios e intervenciones tanto del sector público como del privado, la sociedad ha mostrado un interés por recuperar los espacios urbanos que presentan un deterioro en distintas dimensiones, con el fin de “articular iniciativas y acciones conjuntas...proponiendo soluciones... para ponerlos de nuevo en funcionamiento como respuesta al neoliberalismo y a la preponderancia de los mercados” (Iracheta Cenecorta, 2016).

Algunas investigaciones han ido buscando alternativas para la recuperación de los espacios urbanos, entre éstas se encuentra el repoblamiento como una de las propuestas a tal situación, en donde lo toman como eje principal de acción con el enfoque de inclusión social procurando el contexto socioeconómico y cultural. Chavarría (2011) ha desarrollado el concepto de “repoblamiento inclusivo”, como ya se mencionó, promueve la variedad de usos y de residentes, así como de estratos socioeconómicos y al mismo tiempo la recuperación de las zonas céntricas de la ciudad, a través de la redensificación de los espacios por medio de un sistema de subsidios. La propuesta plantea la recuperación y la mejora del espacio urbano a partir de un contexto socioeconómico y cultural alternado con el pensamiento contemporáneo, ya que como menciona Capra (1998) “todos estamos fijos en una visión del mundo, totalmente obsoleta en el marco de un mundo globalizado y en el crecimiento poblacional”, por lo que la falta de estrategias en pro de la mejora de la ciudad, se ven cada vez más necesarias. Por ello, según “el pensamiento sistémico” de Capra (1998) los problemas de la sociedad actual no se deben de abordar de una manera aislada, sino desde una perspectiva más complementaria, dando cabida a la posibilidad de resolver problemas complejos.

Conclusión

Al hablar de ciudad y de resolución de problemas en la misma, se tiene que pensar de manera interdisciplinaria para abordar de una forma más completa a las problemáticas que surgen de manera progresiva y cada vez más complejas en la actualidad. Con el uso de nuevas tecnologías, surgen nuevos requerimientos que exigen cambios en el modo de vida de los habitantes y se tiene que ir respondiendo a éstos de manera complementaria, con un enfoque directo en las personas y la interacción que tendrán con el espacio urbano y las dinámicas que se desarrollan en las ciudades con el fin de tener espacios inclusivos y de participación, no ciudades aisladas e inseguras. Se trata de ir adaptando la conducta y la cultura social para un beneficio ya no basado en los individuos, sino del conjunto de ciudadanos vistos como parte de la ciudad social.

Como dice Bell (1977), “no se puede predecir el futuro”, sin embargo, los patrones histórico-sociales, suelen ser una guía para reestructurar los grupos y acciones socioculturales, los cuales se tienen que planear para la diversidad de los grupos sociales. “Incluyendo a los excluidos” (Iracheta Cenecorta, 2016).

Bibliografía

- Bell, D. (2006). *Las contradicciones culturales del capitalismo* (Primera edición en idioma español ed.). Madrid: Alianza editorial, S.A.
- Bembibre, C. (21 de junio de 2012). *Poblamiento*. Obtenido de Definición ABC.: <https://www.definicionabc.com/social/poblamiento.php>
- Capra, F. (1998). *Pensamiento sistémico*.
- Chavarría Núñez, D. (2011). *Nuevos actores en la gestión de estrategias inclusivas para vivienda de alta densidad*. Costa Rica.
- Coulomb, R. (2001). *La ciudad construida. Urbanismo en América Latina*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Iracheta Cenecorta, A. (2016). *Metrópolis y gobernanza. Bases conceptuales y experiencias*. Ciudad de México: anthropos editorial.
- Lipovetsky, G. (2014). *La sociedad del hiperconsumo*.
- Méndez Saínz, E., López Levi, L., & Rodríguez Chumillas, I. (2006). Fraccionamientos cerrados, mundos imaginarios. En A. Lindón, M. Á. Aguilar, & S. Hieraux, *Lugares e imaginarios en la metrópolis* (pág. 219). Ciudad de México: Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morris, C. (1946). *Signos y Situaciones de Conducta*. Editorial Pim.

TEORÍAS, METODOLOGÍAS Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Divulgación

Katarina Kosovic ¹⁵

Definición de la práctica docente

No existe una única definición, ni puede explicarse brevemente qué es una práctica docente. El concepto es muy amplio y se refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase.

La práctica docente consiste en la función pedagógica (enseñar), lo que supone que el profesor debe formarse de manera continua, leer sobre el tema, tener más experiencia en la docencia y más práctica, etc. Observando la historia de la docencia, se pueden distinguir los siguientes tres enfoques de la práctica docente:

1. **Tradicional:** los futuros docentes se formen a nivel teórico durante unos años y que, pasado este tiempo, pongan en práctica sus conocimientos frente a una clase.

2. **Constructivista:** los docentes deben poder actuar según su propio criterio, utilizando sus conocimientos para tomar las mejores decisiones educativas para sus alumnos, pero sin olvidar que se trata de personas, individuos con necesidades.

3. **Constructivista-crítico:** desde finales del siglo XX, una serie de investigaciones en el campo de la enseñanza, se centraron en la importancia de aplicar el criterio antes de actuar. Este enfoque, invita a los docentes no solamente a pensar antes de pasar a la práctica, sino a reflexionar luego de haberlo hecho para evaluarse a sí mismos y darse la posibilidad de mejorar, de elaborar nuevas y más adecuadas técnicas de enseñanza, basadas en los alumnos y sus necesidades.

Importancia de la práctica docente

Un profesor no es solamente una persona que da una clase y le dice a los alumnos que hagan una serie de tareas. Un profesor tiene que ser un comunicador de su asignatura, tiene que apoyar y ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la materia. Es importante entender que la práctica docente tiene dos elementos fundamentales: por un lado tenemos al comunicador, el profesor, y por otro lado el receptor, que es el alumno.

El autor Peter McLaren en su obra *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1984) dice al respecto, que los profesores deben saber organizar las clases de tal forma que los estudiantes estén incluidos y que participen, teniendo en cuenta que puede pasar, que por problemas personales, a veces se limite el rango de los discursos en el aula.

Es por ello que la práctica docente, implica que el profesor no solamente debe saber de lo que habla, sino también debe conocer técnicas para hacer llegar la sabiduría que ha acumulado durante sus años de aprendizaje y formación, pero también, paralelamente, fuera de ella. La práctica docente bien enfocada puede despertar en los alumnos la necesidad de aprender y el gusto por buscar nuevos retos dentro de los estudios.

Relacionado con esto, el papel del estudiante es muy importante y McLaren en su obra *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1984, p.317) dice, que se deben tomar los problemas y necesidades de los estudiantes como el

¹⁵ Doctora en Lengua Española y sus Literaturas, Universidad Complutense de Madrid. Contacto: katarina.kosovic86@gmail.com



Fotografía: **Fuente de Arias I**

punto de partida, ya que es necesario “confirmar y legitimar los conocimientos y experiencias, mediante las cuales los estudiantes dan significado a su vida diaria”.

Para que un docente transmita sus conocimientos a un grupo de alumnos, es necesario que previamente haya adquirido **un profundo conocimiento sobre** una materia. El proceso de adquisición de una disciplina es lento. El momento de la transmisión o comunicación de una materia se realizará cuando el profesor se encuentre en un aula. En esta situación hablamos propiamente de la práctica docente.

El autor Freire (1967) en su obra *La educación como práctica de la libertad* dice que:

- 1) El educador siempre educa; el educando es el educado.
- 2) El educador es quien disciplina; el educando es el disciplinado.
- 3) El educador es quien habla; el educando el que escucha.

Como cualquier otra profesión, ejercer la práctica docente requiere de ciertas cualidades, tanto perso-

nales como profesionales. En primer lugar, es necesario conocer profundamente la materia que se va a impartir. Es muy conveniente tener destreza (didáctica), es decir, el conjunto de técnicas que suscitan el interés del alumno y saber transmitir el conocimiento adecuadamente. Hablando de las virtudes de los profesores, el autor Freire (2002) en su obra *Educación y cambio* subraya la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso.

Asimismo, McLaren (1984) afirma que el maestro debe descubrir cómo se construye la subjetividad, usando los discursos pedagógicos y la forma de retar las relaciones no reales que los alumnos viven diariamente.

Hay también un aspecto importante en la práctica docente, es la disciplina. Una ausencia de disciplina escolar origina un evidente conflicto. La disciplina se consigue con una serie de normas claras y con la autoridad del docente. Para que la práctica docente sea efectiva y de calidad es deseable que el profesor tenga una sólida vocación, que le guste enseñar al alumno.

Carr (s/f) describe y analiza tres formas de concebir la relación entre la teoría y la práctica educativa, a la vez que aporta su propia visión:

1) Entender la relación como de oposición, es decir, la “teoría” se ocupa de generalizar las cosas y la “práctica”, por otra parte, se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto (trata realidades concretas).

2) La dependencia de la práctica educativa de la teoría. La práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas.

3) Como explican Carr y Kemmis (1986), la teoría educativa debe orientarse siempre hacia los enseñantes, cómo ellos ven a sí mismos y su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que puedan impedir el proceso educativo.

4) La autonomía de la práctica. Esta forma sostiene que el “saber cómo” es un concepto lógicamente antecedente del “saber qué”. Esto significa que la práctica educativa supone siempre, mucho más que “saber cómo” hacer algo, para conseguir ciertos fines educativamente adecuados.

El autor Carr nos enseña que el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa no son evidentes, sino que se construyen. Subraya el importante papel que debe jugar el propio docente como investigador de su realidad educativa. Carr nos muestra que tenemos que oponernos a la tentación de interpretar la teoría de la educación, en términos de ideas convencionales de pureza teórica y en estricto apego con la clasificación vigente de disciplinas académicas, así mismo, explica muy bien que la práctica educativa es social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere en forma aislada. Como dice Roger Schank: “El aprendizaje para toda la vida no es tanto la continua adquisición de conocimiento, sino la mejora de nuestra habilidad para realizar esos procesos por medio de la adquisición y el análisis de las experiencias aportadas”.

Bibliografía

Carr, Wilfred (s.f.). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica, Ediciones Morata.

Carr, Wilfred (1997) *¿Teoría, tecnología o praxis?: el futuro de la formación docente*, Conferencia en Argentina. Formato digital:

http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html

Freire, Paulo (1967), *La educación como práctica de la libertad*, Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra, (150 p.) (19ª ed, 1989)

Freire, Paulo (2002), *Educación y cambio*, Los Editores Buenos Aires, 2002

McLaren, Peter (1984), *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, 1era edición en español. Siglo XXI editores.

Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen (1986); *Teoría crítica de la enseñanza*, La investigación-acción en la formación del profesorado Martínez Roca, Barcelona, Cap. 5 pp. 140-166.

Pérez Porto, Julián y Gardéy, Ana (2013), *Definición de práctica docente*, actualizado 2015. Formato digital: <https://definicion.de/practica-docente>

EN LOS 200 AÑOS DEL NACIMIENTO DE KARL MARX: SU METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Divulgación

José Manuel Rivera Grimaldo ¹⁶

Introducción

En estos tiempos parecería obsoleto hablar de Karl Marx y su producción teórica. Después de la caída del muro de Berlín y de la experiencia fallida del socialismo real durante el siglo XX, la obra del autor del Manifiesto Comunista habría quedado como una pieza exótica en los estantes de las bibliotecas.

Este año, 2018, se cumplen 150 años de la publicación del Manifiesto Comunista, y 200 años del natalicio de Karl Marx en Tréveris, reino de Prusia. La obra publicada de Marx, no llega a un poco más de la mitad del total de los escritos del filósofo; con nuevos manuscritos publicados y que estaban inéditos hasta hace pocos años, el estudio de la obra del pensador alemán ha suscitado un nuevo interés.

Además, las crisis recurrentes de las últimas décadas ocurridas bajo el modelo neoliberal han iniciado nuevas interpretaciones de sus textos, muy diferentes a las que predominaron gracias a los manuales soviéticos. Los trabajos de Enrique Dussel son un ejemplo de esa nueva perspectiva del filósofo alemán.

En este artículo se presentará un breve esbozo de la exposición que hizo Marx acerca de su metodología, con la que realizó la crítica de la economía política burguesa, y que quedó plasmada en su gran obra *El Capital*.

I.- La concepción materialista de la historia

Dada su formación en la jurisprudencia, Marx tuvo problemas para dictaminar de forma concluyente acerca de problemas sobre el libre comercio, aranceles

proteccionistas y, en especial, sobre el caso de la Dieta Renana y el robo de leña. Esta situación se dio entre los años 1842-1843, cuando el joven Marx era Director del periódico alemán *Neue Rheinische Zeitung*.

Por esta razón, empezó a estudiar lo que se conocía como intereses materiales, y decidió, que lo primero que debía hacer era una lectura crítica de la *Filosofía del Derecho de Hegel*. Lo que Marx concluyó, es que "tanto las condiciones jurídicas como las formas políticas no podían comprenderse por sí mismas ni a partir de lo que ha dado en llamarse el desarrollo general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las *condiciones materiales de vida*" (Marx, 2013, p. 4, cursivas añadidas).

Los resultados de sus primeras investigaciones apuntaron a que los hombres –en la reproducción social de su existencia– establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, y que corresponden a un cierto estado evolutivo de las *fuerzas materiales productivas* (Marx; Engels, 1994). Entonces, "el modo de producción de la vida material determina (*bedingen*) el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia" (Marx, 2013, pp. 4-5).

En un momento dado, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes; éstas, pasan de ser formas de desarrollo de aquéllas en sus ataduras mismas. La revolución social empieza su marcha. El edi-

¹⁶ Doctor en Educación (CINADE), Maestro en Educación (U. Marista) Lic. en Administración de Empresas (U. Marista) actualmente labora como docente en U. Tangamanga, Bachillerato Anáhuac contacto: matadorrivera@hotmail.com

ficio social se empieza a trastocar. Sin embargo, debe distinguirse entre el trastocamiento material de las condiciones económicas de producción y las formas ideológicas –jurídicas, políticas, artísticas, filosóficas–, dentro de las cuales, los hombres toman conciencia de su situación y la dirimen.

Así como no se juzga a un individuo de acuerdo a lo que éste cree ser, tampoco es posible juzgar una época semejante de revolución a partir de su *propia conciencia*, sino que, por el contrario, se debe explicar esta conciencia a partir de las *contradicciones de la vida material*, a partir del *conflicto existente entre fuerzas sociales productivas y relaciones de producción* (Marx, 2013, p. 5, cursivas añadidas).

Marx cierra sus primeras conclusiones de la siguiente manera: una formación social nunca deja de existir hasta que sus fuerzas productivas no se hayan desarrollado lo suficiente según lo necesite esa sociedad; así mismo, las relaciones de producción no son sustituidas por unas nuevas y superiores hasta que no se hayan incubado en su seno las condiciones para su desarrollo.

Dussel (2014) menciona que la cuestión no se presenta también entre varios países; de esta manera, si las fuerzas productivas de un país están más desarrolladas que las de otra nación, aquél podrá sacar mayores ganancias. El resultado –indica Dussel– es que dos capitales nacionales compiten entre sí, lo que explica en la actualidad, el subdesarrollo de los países llamados tercermundistas. En América Latina esta idea fue la base para la formulación de la Teoría de la Dependencia en la década de 1960.

Un ejemplo de investigaciones actuales con base en el materialismo de Marx es el relacionado con el asunto ecológico. Altvater (2006) señala que el criterio de acumulación de capital configura las relaciones sociales de producción, en las que desaparece la naturaleza como tal para convertirse en otra entidad económica; la tecnología, usada para reducir costos y aumentar la tasa de ganancia, destruye los elementos de la naturaleza.

II.- El método dialéctico

Para Marx no es la idea, sino solo el fenómeno externo lo que puede servirle de punto de partida para la crítica de la civilización –su objeto de investigación–. Así, la crítica deberá cotejar o confrontar un hecho no con una idea, sino con otro hecho, los cuales constituyen, uno con respecto del otro, diferentes fases de desarrollo. Será importante, para Marx, que no se escurriera con menor detalle la serie de los órdenes, la sucesión y concatenación en que se presentan las diversas fases de desarrollo.

Para el filósofo alemán no existen leyes económicas abstractas y universales para todo tiempo y lugar, por el contrario, cada período histórico tiene sus propias leyes. De forma análoga, se puede decir que los organismos sociales de diversos períodos históricos difieren entre sí como los organismos animales de los vegetales; por ello, cada período histórico no tendrá las mismas leyes de la población (Marx, 2013). Al cambiar el desarrollo de las fuerzas productivas también cambian las relaciones y, por ende, las leyes que las rigen. Una crítica a Marx sostiene que:

Al fijarse como objetivo el de investigar y dilucidar, desde este punto de vista, el orden económico capitalista, no hace sino formular con rigor científico la meta que debe proponerse toda investigación exacta de la vida económica... El valor científico de tal investigación radica en la elucidación de las leyes particulares que rigen el surgimiento, existencia, desarrollo y muerte de un organismo social determinado, y su reemplazo por otro, superior al primero. Y es éste el valor que, de hecho, tiene la obra de Marx (Marx, 2011, p. 19).

Posteriormente, Marx señala algo de suma relevancia para la metodología con que aborda la investigación de la economía-política burguesa:

Mi método dialéctico no solo difiere del de Hegel, en cuanto a su fundamento, sino que es su antítesis directa. Para Hegel el proceso de pensar, al que convierte incluso, bajo el nombre de idea, en un sujeto autónomo, es el demiurgo de

la idea; lo real no es más que su manifestación externa. Para mí, a la inversa, lo ideal no es sino lo material traspuesto y traducido en la mente humana (Marx, 2011, p. 20).

Para terminar su epílogo a la segunda edición de *El Capital*, Marx (2011) escribe que, aunque en manos de Hegel la dialéctica sufre una mistificación, no se debe olvidar que él fue el primero que expuso de forma vasta y consciente las formas generales de su movimiento. En Hegel –continúa Marx– la dialéctica está puesta al revés, hay que darle vuelta para descubrir el núcleo racional que se encuentra bajo esa envoltura mística.

“El movimiento contradictorio de la sociedad capitalista se le revela al burgués práctico, de la manera más contundente, durante las vicisitudes del ciclo periódico que recorre la industria moderna y en su punto culminante: la crisis general” (Marx, 2011, p. 20). Por ello, cuando la dialéctica mistificada de Hegel estuvo en boga en Alemania, era completamente aceptada, pues parecía glorificar el orden existente; pero en su forma racional, la dialéctica es objeto de escándalo y abominación, pues deja ver esas contradicciones:

Porque en la intelección positiva de lo existente incluye también, al propio tiempo, la inteligencia de su negación, de su necesaria ruina; porque concibe toda forma desarrollada en el fluir de su movimiento, y por tanto sin perder de vista su lado perecedero; porque nada la hace retroceder y es, por esencia, crítica y revolucionaria (Marx, 2011, p. 20).

Con base en la dialéctica marxista, Dussel (2011) hace una filosofía política de liberación, no obstante, la enriquece con la categoría de Alteridad (el Otro, de la filosofía de Emmanuel Lévinas), es decir, del sujeto oprimido y explotado que interpela ante su opresor. Es de esa manera que surge la analéctica (el más allá de la razón del Ser –opresor– que no toma en cuenta la Alteridad –el oprimido–, el Otro) como método de su propia filosofía de liberación.

Desde esa política de liberación que se funda en la dialéctica marxista, la actual crisis migratoria en Europa y Norteamérica, así como la exclusión de los países periféricos en el capitalismo global, son ejemplos de fenómenos sociales abordados por críticos marxistas latinoamericanos.

Conclusiones

Independientemente de la afinidad o de la distancia con que se tome la producción teórica de Marx, es imprescindible abordar sus trabajos como uno de los más importantes legados intelectuales dentro de las ciencias sociales.

La obra fundamental de Marx, registrada en su primera edición en 1867, es *El Capital*, y la anuncia como una crítica de la economía política. Dicha crítica pertenece a una filosofía, a un método, que intenta revelar las leyes económicas que rigen a la sociedad contemporánea.

El apoyo y la desaprobación de las ideas de Marx, deben estar sustentados en un conocimiento preciso de los procesos metodológicos y de los marcos categoriales que desplegó para llegar a las conclusiones registradas en su obra intelectual. Marx dijo que una cosa era el método de investigación, y, otra muy diferente, el de la exposición. El análisis de su producción teórica podrá terminar de diferentes maneras, pero es innegable que se debe llegar hasta la misma esencia de la metodología que empleó para construir su pensamiento. Sin duda, un pensamiento revolucionario que sigue vigente en el siglo XXI.

Bibliografía

- Altwater, E., (2006), *¿Existe un marxismo ecológico?*, en A. Boron, J. Amadeo y S. González, (Ed.), *La teoría marxista hoy*, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- Dussel, E., (2011), *Filosofía de la liberación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E., (2014), *16 tesis de economía política*, México, Siglo XXI.
- Marx, K.; Engels, F., (1994), *Manifiesto del Partido Comunista*, 2ª edición, México, Quinto Sol.
- Marx, K., (2011), *El Capital*, Tomo I, Vol. 1, México, Siglo XXI.
- Marx, K., (2013), *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI.

UNA APASIONANTE EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN REDMIIIE-SLP

Divulgación

Emma Cadena Alvarado¹⁷

Elva Sánchez Coronel¹⁸

Ma. Del Carmen Padilla Rodríguez¹⁹

La red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa de San Luis Potosí, producto del proyecto de la elaboración de los Estados del Conocimiento en México, 2002-2011 convocado por el COMIE, se plantearon la elaboración de una colección, denominada "Estados del Conocimiento de la investigación Educativa en IES de San Luis Potosí". Cuyo propósito es conocer e interpretar los aportes en la producción del conocimiento desde la Investigación Educativa (IE) y elaborar, así como difundir el estado del conocimiento durante el periodo 2002-2013.

Bajo las preguntas de investigación: ¿Cuál es la producción del conocimiento desde la oferta educativa? ¿Cuál es la producción del conocimiento de los investigadores? ¿Cuáles son los aportes al campo educativo y su relación con los problemas educativos?

El proceso de indagación permitió que el equipo de investigadores de cada una de las instituciones, establecieran las estrategias metodológicas que les permitieran un trabajo colaborativo, a través de un plan de trabajo que abarcó asambleas en las que se elaboraron instrumentos para la recolección y análisis de los datos, se pusieron en común los avances con el fin de discutir, sistematizar y lograr aportar una plataforma de información sobre las condiciones institucionales, los agentes, su producción, divulgación, disseminación y usos del conocimiento, dando origen a los seis tomos

que conforman la colección de las instituciones educativas de nivel superior en el Estado de San Luis Potosí que integran la RedMIIIE.

El Tomo "La investigación educativa en la Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano" presenta el posicionamiento sobre lo que se produce en el campo y terreno de la investigación, en los rubros de: El estado del arte desde la oferta educativa institucional, así como el estado del arte de la investigación desde los investigadores periodo 2003 – 2013.

Muestra una clasificación de 4 categorías sobre la investigación: la primera del conocimiento, la segunda el método, la tercera el paradigma y la cuarta según el enfoque, el análisis de los trabajos, muestra un panorama de la producción en el campo de la investigación y el terreno de investigación educativa en las escuelas normales, el objetivo centra poner en escena el diálogo, la discusión, el análisis y la reflexión, la función del investigador, donde su directriz principal debe estar encaminada a la construcción del saber pedagógico en la formación de docentes; como estrategia se propone encaminar esfuerzos compartidos de trabajo en redes de colaboración, formación de cuerpos académicos y el trabajo en equipo. El tomo pugna por medir la calidad de la investigación, a través de los fenómenos educativos mediante la comprensión, explicación y transformación de los conocimientos, así

¹⁷ Maestra en Educación en el área de Docencia e Investigación MEDI Universidad Santander, actualmente se desempeña como Profesor de Asignatura "C" en el Tecnológico Nacional de México campus: Instituto Tecnológico de Matehuala. Contacto: ecadena9@hotmail.com

¹⁸ Maestra en educación en el área de investigación y docencia por la Universidad Santander, labora como docente en el Instituto Tecnológico de Matehuala. Contacto: tecmatehuala13@hotmail.com

¹⁹ Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Santander, se desempeña como Investigadora independiente. Contacto: carub6360@yahoo.com.mx

como las aportaciones a los procesos de aprendizaje y vinculación de la educación.

El Tomo "Estado de la investigación educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en específico la producción del período 2002-2011", comprende una aproximación a los enfoques teóricos y metodológicos utilizados por los investigadores, establece la relación entre las políticas institucionales y las condiciones de producción de la investigación, así como la exploración de los procesos organizativos de los agentes a través de la conformación de estructuras internas (cuerpos académicos) y externas (redes, comunidades y asociaciones profesionales) para la producción y aplicación del conocimiento.

El trabajo presenta conceptos básicos generados por un colectivo de la RedMIIE sobre la investigación, como proceso de indagación sistemático e intencional, orientado a la explicación, comprensión o transformación de la realidad en un campo de conocimiento determinado y de la IE, se expone en cuatro capítulos: I Contextualización de la investigación educativa, fundamenta el posicionamiento teórico y metodológico,

II La Facultad de Psicología y la Investigación Educativa (IE) plasma los programas de licenciatura, posgrado y el de verano de la ciencia, III Agentes de la Investigación Educativa hace énfasis en la conceptualización de los agentes y la difusión de la producción, IV Contribuciones de la IE a la sociedad.

Se detectaron fortalezas en las condiciones institucionales para la producción académica y de investigación, como son: los centros de información en los campus y unidades regionales al interior del estado, condiciones materiales y tecnológicas, programas de financiamiento internos y externos, programas de reconocimiento y promoción académica, convenios de vinculación interinstitucionales, programas de movilidad, apoyo a la formación de docentes de alto nivel, así como de jóvenes investigadores. El tomo da a conocer los niveles conceptuales y metodológicos, mediante la profesionalización de la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, mediante los objetos de estudio y paradigmas de los conocimientos a través de las políticas institucionales disponibles para La investigación educativa dentro de la UASLP.



Fotografía: Fuente de Arias II

El Tomo "Estado de la investigación educativa en el Instituto Tecnológico de Matehuala, S. L. P. Período 2002-2012". Está expuesto en tres capítulos: I La Investigación en el Instituto Tecnológico de Matehuala, II La producción del conocimiento desde la oferta educativa y III Aportes al campo educativo. En ellos se establece, que la Investigación Educativa en esta entidad forma parte de las cinco funciones básicas del Docente adscritos al Sistema Nacional del Instituto Tecnológico (SNIT) y que se apegan a las metas marcadas en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID) de acuerdo a los planteamientos del Modelo Educativo para el siglo XXI. Con pertinencia Teórica y Metodológica, con coherencia en conocimientos, teorías, ideas, conceptos, modelos, productos, valores y comportamientos en áreas de enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano, currículo, enseñanza de conocimientos disciplinares, e interrelaciones educación-sociedad.

El Tomo "Producción de conocimiento desde la investigación educativa en el IEIPE en San Luis Potosí", comprende el análisis de la producción de conocimiento desde la oferta educativa y del personal docente, periodo del 2002 al 2013. Fue desarrollado por un equipo de 4 docentes de manera participativa, se adoptó una perspectiva interpretativa, la matriz de concentración de la información, permitió elaborar el inventario de la investigación educativa organizada por programas de maestría, las líneas de investigación que se reportan, son de carácter emergente a partir de las temáticas que se han abordado en los diferentes trabajos. El análisis de contenidos constituye la herramienta central de la estrategia metodológica se fortaleció a través del estudio de casos.

El capítulo I refiere sobre la producción del conocimiento desde la oferta educativa, los hallazgos determinan que la investigación educativa se realiza con fines de desarrollo profesional, específicamente en el posgrado, responde a una cultura institucional en la cual los investigadores reproducen las formas en las que se ha desarrollado la investigación experiencial de los investigadores, la cultura académica y la cultura crítica que definen el papel de la IE

El capítulo II denominado la producción del conocimiento de los investigadores dentro del instituto. Expone el panorama institucional en relación al des-

empeño en la IE del docente. En la actividad investigativa se demuestra la profesionalización personal, el compromiso ético para fortalecer el quehacer del profesor de educación superior y responder a las demandas de la educación superior.

El capítulo III de los aportes al campo educativo y su relación con los problemas educativos. Las formas del conocimiento, están ligadas a las formas del ser social, así como la emergencia y el conocimiento en educación, que está marcada constitutivamente por la necesidad de regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos, por lo que esta actividad conlleva a procesos de dominio y creación del saber científico, técnico, humanístico y de investigación.

El tomo "Estado de la investigación educativa del Centro de Investigación para la Administración Educativa". Conformado por tres capítulos.

El capítulo I da cuenta de la producción de la institución, en CINADE las maestrías son profesionalizantes por lo que no tienen como propósito formar investigadores, uno de los objetivos es formar en investigación de acuerdo a la clasificación propuesta por Schmelkes, en este contexto la profesionalización se da desde el campo laboral. La producción del conocimiento se centra en los trabajos de investigación que los estudiantes realizan como requisito para obtener el grado.

En el capítulo II, se reseña que la investigación educativa es un área recientemente atendida desde 2011, con el propósito de impulsar la articulación de los procesos de formación en el posgrado a través de la investigación educativa. La coordinación de investigación está conformada por 18 docentes, profesores investigadores de tiempo completo con experiencia en educación superior, en investigación y difusión con el propósito de elaborar proyectos que incluyan a los estudiantes para generar conocimiento que impacte a la mejora institucional. Y las fuentes de financiamiento para la investigación en CINADE proceden de recursos de la institución.

En el capítulo III Aportes de la investigación institucional al campo educativo: La propuesta desde la política educativa se orienta a fortalecer la formación inicial, y continúa a través de programas pertinentes a

las necesidades y exigencias de la sociedad actual. La producción se relaciona directamente con la productividad o cantidad de documentos y la difusión, a través de la participación de los investigadores en foros académicos y de investigación.

Los trabajos se insertan en las diferentes líneas de generación de conocimiento, se gestan desde las líneas de la Gestión Pedagógica, la de desarrollo curricular, y en la de formación docente, su impacto real se da al convertirse los productos, en un conjunto de acciones transformadoras orientadas al desarrollo sustentable y a la mejora en la calidad de vida de los seres humanos y del planeta en general, es así como puede brindar valiosos aportes.

El tomo “La producción investigativa en BECENE, San Luis Potosí. México”. Obedece al propósito de conocer e interpretar los aportes en la producción del conocimiento desde la investigación educativa generados en la institución, además de elaborar y difundir el estado del conocimiento de la BECENE en el periodo comprendido entre los años 2002-2013. A partir del reconocimiento de la producción y difusión de conocimientos. Participaron tres investigadoras con grado de maestría, quienes se desempeñan en las tres áreas sustantivas de la educación superior, cuentan con el perfil PRODEP y forman parte de un cuerpo académico en formación y miembros activos de la REDMIIE.

El capítulo I plasma los antecedentes de la investigación educativa desde la visión internacional, Nacional y local, la Investigación Educativa en BECENE, es un área recientemente atendida con el interés por alcanzar los indicadores de evaluación de las IES, orientadas por las políticas nacionales concretadas en el Plan Estatal de Fortalecimiento de las escuelas normales (PEFEN; 2008).

Capítulo II La investigación Educativa en la BECENE desde la oferta Educativa del 2002 al 2013 se clasifica en tesis y portafolio temático; al respecto, los titulados por tesis son el 18% quienes culminaron sus investigaciones, a diferencia de los que realizaron el portafolio, la mayoría de los maestrantes que incursionaron en el programa de maestría que hace uso de esta modalidad han concretado su trabajo de investigación y se han titulado, se visualiza que tienen que ver con la búsqueda

de la mejora de las prácticas docentes y la innovación del trabajo en pro de la calidad de la educación básica, que influye en la toma de decisiones y en la formación.

El capítulo III habla de los investigadores de BECENE, El total de los docentes investigadores tiempo completo de los registrados hasta el 2013 son 65, mismos que cuentan con plaza base, desarrollan actividades académicas en los programas de licenciatura, el proceso de inserción de los docentes investigadores se sustenta en el tipo de plaza que ostentan se les denomina profesores de carrera, quienes tienen que desempeñarse en las áreas sustantivas de investigación, docencia y difusión. Otra manera son los cuerpos académicos, habla de los tipos de investigadores que existen de acuerdo a la clasificación de Camberra: componente Ocupacional, Componente Educacional y Componente Central.

El capítulo IV plantea la pertinencia entre la producción del conocimiento y la propuesta institucional. En el encuadre metodológico del portafolio temático permea el conocimiento obtenido de las líneas de formación y se hace patente la IE. De tal manera que se cristaliza la pertinencia que existe entre la IE que se produce desde el posgrado con la propuesta institucional. Sin dejar de lado la importancia de que la BECENE declare líneas de investigación institucionales que guíen la construcción del conocimiento.

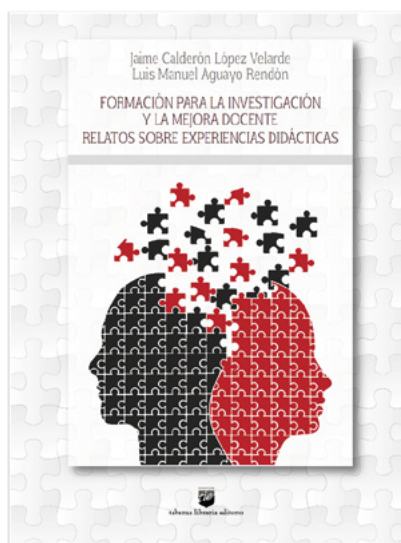
Es así que argumentan las autoras, que la IE que se produce en el posgrado es congruente con el deber ser institucional. Producto de ello, se desprende que la aportación al conocimiento que se ha realizado desde la oferta educativa, se ha enfocado a los aspectos modulares de la docencia, encontrando correlación entre el conocimiento que se produce con las líneas de formación y desde las áreas del COMIE.

En este marco se hace necesario que las IES reconozcan las necesidades formativas en investigación de quienes laboran en ellas, asumir la responsabilidad de generar un modelo educativo que promueva la cultura investigativa. De esta manera, el reto es fortalecer las competencias profesionales en el campo de la investigación como un medio para generar alternativas de solución a los problemas del contexto educativo que impacten en la sociedad.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y MEJORA DOCENTE. RELATOS SOBRE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Recomendación bibliográfica

Rafael Benjamín Culebro Tello²⁰



Autores:

Jaime Rogelio Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
Hugo Ávila Gómez

Editorial: Taberna Librería editores.

Año: 2018

Son pocas las publicaciones, en el área de metodología de la investigación que hacen aportaciones importantes a la didáctica para la formación de investigadores. Autores como Hernández (2016), Álvarez (2003), Eco (2003), y De la Garza (2012), se distinguen por establecer un vínculo cercano entre el objeto de conocimiento (Chevaller, 1998) que representa la formación en investigación y los estudiantes que se están formando para ser investigadores.

Es necesario alcanzar el ámbito de la intimidad entre el sujeto y la relación con el objeto investigativo; sentir ansiedad, e incertidumbre por el reto que representa formar a profesionales en el arte de la reinterpretación del mundo y sus fenómenos.

Es claro, los estudiantes que cursan los programas de posgrado en nuestras instituciones se encuentran estigmatizados por las virtudes de su adultez y experiencia, se asume que su condición implica el do-

minio del arte y la práctica, en realidad no es del todo cierto; el posgrado es un espacio de formación, en donde los parvularios representan para el adulto retos cognitivos, conceptuales y actitudinales; es decir, el estudiante de posgrado no lo sabe todo y acude a estos espacio con la necesidad de ser transformado, pensar de manera diferente, actuar, y ser otro ente histórico.

López, Aguayo, Ávila (2018) hacen una contribución significativa al tema de la didáctica para la formación de investigadores; en su publicación Formación, Investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación; abordan el tema partiendo con la discusión entre el profesionalismo, profesionalidad, profesionalización y desarrollo profesional, este ejercicio permite establecer un vínculo con la docencia reflexiva, constructora de saberes, el pensamiento crítico y el papel que éste tiene en los modelos de construcción de conocimiento,

²⁰ Profesor Investigador de la UPN y el IEIPE, Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores, coordinador del programa regional en desarrollo Educativo para UPN capítulo Noroeste. Y Coordinador de Investigación en IEIPE. Contacto: benjamín.tello@outlook.com

la praxis, permite la construcción de saberes que abona al estado de comprensión de lo educativo.

La publicación está dividida en dos partes con ocho capítulos; la primera parte presenta dos capítulos, en los que se establece el marco referencial sobre la relación entre la investigación y el desarrollo profesional; el segundo profundiza sobre la perspectiva teórica y metodológica que permitió sistematizar los datos obtenidos del análisis de la experiencia narrativa como fuente de conocimiento, la recuperación del dato que arrojó la sistematización y los hallazgos que dieron origen a las estrategias didácticas para la formación en la investigación.

La segunda parte abarca los capítulos del tres al ocho; esta sección está enfocada en presentar al lector la propuesta didáctica sobre seis aspectos clásicos en el diseño de la investigación: la construcción del problema, revisión de la literatura, integración de la teoría, planeación del proyecto, evaluación del plan de acción y la elaboración de conclusiones.

Esta obra tiene tres importantes aportaciones al campo de la formación para la investigación educativa: 1) La contribución del cuerpo académico para el entendimiento y la atención de problemáticas en los programas de posgrado, 2) Una discusión sobre el vínculo entre el desarrollo profesional, el pensamiento crítico, la construcción de saberes y el papel de la investigación educativa en la docencia como un posible camino al desarrollo de la profesión. 3) Construir una perspectiva sobre la didáctica en la formación de investigadores.

Sin profundizar mucho, el texto documenta las acciones del cuerpo académico como un espacio en donde se piensa a la investigación con el potencial de atender problemáticas más cercanas a las instituciones y sus programas; si bien, este tema no es amplio, es un referente de reflexión importante sobre los espacios de formación posterior a la formación en investigación.

El vínculo que guarda el desarrollo profesional con la investigación, reside en la naturaleza epistemológica de los saberes pedagógicos, mismos que parten de la práctica y la reflexión sistemática que tiene lugar en la cotidianidad de los contextos y situaciones, siendo tanto irrepetibles como únicos. El sujeto es un constructor de significaciones; es decir, la interacción entre, los fenómenos educativos y la docencia, posicionan a

la investigación como una tecnología que permite organizar el producto de saberes en marcos inteligibles, susceptibles a ser estudiados científicamente, hasta cierto punto se intenta proponer al conocimiento que produce la investigación educativa como inconmensurable, susceptible a ser visto por múltiples aristas, dimensiones y perspectivas.

La didáctica en la formación en investigación se propone desde el análisis de seis estrategias didácticas que abordan los núcleos temáticos en el diseño de la investigación social. La primera estrategia, denominada el análisis de la literatura, permite a los estudiantes establecer objetos, producto de la enseñanza y su problematización, familiarizarse con el lenguaje académico, desarrollar habilidades para el manejo y búsqueda de información, entender el papel de la teoría y dar consistencia a los datos y conjeturas al interior del documento recepcional.

La estrategia de integración de la teoría es vista desde tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal, esta perspectiva es importante, pues el análisis de las estrategias parten de las nociones del saber qué, saber hacer y la explicitación de las filiaciones teóricas. El dato recabado en su sistematización, revela por parte de los estudiantes dificultades para reducir, acortar o simplificar el marco teórico en algunos casos, en otros, los textos muestran una apertura teórica que encarna el gran dispositivo crítico en el uso de la teoría.

La trayectoria, la experiencia en investigación y el posicionamiento teórico, constituyen los antecedentes centrales en el manejo de la teoría, esta no es lineal, sino se construye el sentido en un tono que permite ver al fenómeno, la lógica en su construcción responde a la concientización de los estudiantes sobre lo no resuelto, la falta de claridad, la respuesta a la emergencia del fenómeno, los cambios de postura y la claridad en la construcción del objeto de estudio, aspectos que son evidentes en la robustez o inconclusión en el manejo de la teoría.

Las estrategias para la planeación del proyecto proponen: la construcción desde la revisión de la teoría, el empleo de la pregunta y respuesta central, los saberes y experiencia, en la comparación entre dispositivos y la reflexión de los elementos centrales de un proyecto; sobre estos ordenadores se concluye que el plan de acción es parte de un proceso previo de pro-

blematización, es decir, son necesarios los insumos que permitan evidenciar la viabilidad y fundamentación, por lo que el proceso de problematización en el diseño de la investigación puede ser visto de forma paralelo, a manera de que uno alimenta al otro o como etapas de un proceso secuenciado; la orientación es que el plan de acción aporta al tratamiento o resolución de un problema.

Por otro lado el plan de acción es un momento en la investigación que se encuentra en constante perfeccionamiento, contingente, susceptible al perfeccionamiento producto de la acción reflexiva; esto no significa que carezca de rigor, sino que pasa de una etapa experimental a otra de formalización.

La estrategia didáctica para la evaluación del plan de acción, implica poner en perspectiva las actividades que favorecieron y obstaculizaron el desarrollo del plan de acción; entre las estrategias analizadas están: comparar modelos, enfatizar la intencionalidad, definir enfoques, elegir un modelo de evaluación desde el estado del arte y valorar proceso en sus fases. El análisis concluye sobre la necesidad de fortalecer en los estudiantes, una estructura en el diseño de la investigación que permita tener claridad sobre el qué, el cómo, desde qué perspectiva y qué instrumentos, la falta de esta claridad devendrá en improvisaciones, ocurrencias espontáneas, que debilitan el proceso reflexivo y la congruencia.

Finalmente, las estrategias didácticas para la elaboración de conclusiones son analizadas desde tres aspectos: el uso de la terminología, presentación de hallazgos y el análisis del error en su elaboración. Sobre el primer aspecto, las narrativas demuestran que es necesario establecer una reflexión y diálogo entre el resultado y la teoría, esto lleva a una segunda consideración sobre la claridad entre el dato recuperado y los hallazgos que son producto del uso del aparato crítico, el ejercicio argumentativo, la categorización y el proceso dialéctico entre estos. Sobre el aspecto del error, es claro que los docentes documentan en los relatos, que los estudiantes requieren desarrollar una serie de observables sobre los límites y alcances del proyecto, su congruencia y lógica con el modelo adoptado para la construcción del conocimiento; la ambigüedad y el dominio son otros problemas que enfrentan, sin embargo, la entrega, revisión y corrección de versiones so-

bre el apartado de conclusiones, implica un trabajo de acompañamiento entre pares y con el tutor, pues en su gran mayoría los proyectos de mejora docente no cuentan con la demostración de una hipótesis o argumentación de una tesis, sino en el interés por mejorar objetos de enseñanza, poner a prueba dispositivos didácticos, facilitar el curriculum, los procesos de planificación didáctica.

Esta obra, es un referente que trae a la discusión la didáctica en la formación de investigadores del ámbito educativo; la perspectiva biográfico-narrativa empleada para analizar los procesos de formación sobre el diseño de la investigación, su problematización y evaluación proponen un modelo de revisión académica sobre los procesos desarrollados en los programas posgrado en general. Pensar en la didáctica en estos espacios se da como un hecho, es común que se discuta el contenido, los materiales e insumos que emplean los programas y los productos o finalidades del trayecto de formación, sin embargo, los dispositivos y medios para concretarlo en los estudiantes constituye una dimensión desdibujada, que carece de claridad, embargada a la libre interpretación.

El trabajo en los posgrados con estudiantes adultos, promueve un velo que asume en el estudiante el dominio de lo necesario para estar en el programa, esta actitud impide que el aspecto formativo del programa se desarrolle en plenitud en los participantes; pese a que incomode decirlo, los estudiantes no lo saben todo, de lo contrario no tendría sentido ingresar a un programa a formarse, en este aspecto, la formación requiere de un esfuerzo de transposición didáctica sobre los objetos de aprendizaje en la formación de la investigación, de este punto se recupera la necesidad de documentar, analizar y discutir dispositivos y estrategias didácticas que respondan a la complejidad de la formación para adultos.

Por otro lado, este libro documenta el esfuerzo académico de los cuerpos dedicados a la investigación para atender problemas locales sobre la eficiencia de los programas de posgrado en educación, resultados poco difundidos y tratados por los colegiados en las universidades, así mismo, invita a emprender una revisión del modelo de enseñanza, el papel de los tutores del programa y los estudiantes.



Fotografía: Tercer Milenio



Fotografía: Perspectiva entre pilares II



Descripción del programa.

El Programa de maestría: "Prácticas Pedagógicas en Contextos Diversos" responde a la necesidad del sistema educativo nacional de promover espacios de profesionalización del magisterio con base en las condiciones de una ciudadanía inmersa en el ejercicio de nuevos roles sobre la gobernanza, convivencia y sustentabilidad.

El programa está enfocado en la formación de un profesional en la docencia con la capacidad de concebir y aplicar las prácticas pedagógicas para generar las condiciones de atención en ambientes diversos, inclusivos, interculturales y de equidad, basados en la gestión de experiencias para la mediación del aprendizaje (didáctica, Chevallariana).

Dirigido:

Profesores de educación básica de instituciones de públicas.

Apoyos técnico-pedagógico.

Periodos:

Inicio del programa:

Tercer trimestre del 2019.

Clausura de la primera generación:

2021.

Propósitos del programa:

- 1) Concebir al medio escolar como un ambiente diverso, ecológico (Morín, 1994), inclusivo e intercultural (Navia, 2016).
- 2) El desarrollo profesional como un aspecto de la formación en la construcción de saberes desde la práctica reflexiva.
- 3) Las prácticas pedagógicas en el sentido didáctico, su dominio, discusión y confrontación con las realidades.



Fotografía: *El Padre*

Sobre el artista

L.D.G. Javier Guerrero Ledesma egresado del Centro de Estudios Culturales Magdalena Sofía Barat orgullosamente nacido en tierras potosinas.

Desde su egreso de la universidad, ha laborado en el ámbito del Diseño Gráfico Publicitario, desempeñando puestos que van desde diseñador, encargado de Marketing en el ramo automotriz, hasta su actual puesto en la industria con giro del empaque flexible.

Actualmente su incursión en el terreno de la fotografía, surge de la necesidad de generar imágenes con un estilo propio para darle un valor agregado a cualquier Diseño, y aunque en la carrera llevó la Fotografía como materia, fue hasta su egreso donde tuvo esta pasión y afición por la misma.

El aprendizaje autónomo fue la base de su carrera como Fotógrafo, sin embargo, parte importante de su conocimiento se debe a la asistencia de diversos talleres impartidos por especialistas en la materia.

En esta publicación nos muestra una galería de Fotografías de nuestra bella ciudad y sus diversas tradiciones que caracterizan lo que somos.



Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE)

www.ieipe.edu.mx

www.facebook.com/IEIPE

Av. San Carlos 495, Fracc. San Ángel, segunda sección
C.P. 78120, Tel. (444) 823 25 97, San Luis Potosí, México

Costo de recuperación: \$25.00