



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 7 No. 15
Abril de 2013 a Septiembre de 2013

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Año 7, No. 15, Abril de 2013 –
Septiembre de 2013, es una
publicación semestral editada por el
Colegio Anglo Español Durango A. C.,
en el área de posgrado. Avenida Real
del Mezquital No. 92, Fraccionamiento
Real del Mezquital, C.P. 34199,
Durango, Dgo., Tel. 618 8
117811, <http://www.iunaes.mx/>,
iunaes@yahoo.com.mx.

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo
No. 04-2013 031511594500-203. ISSN:
2007-3518, ambos otorgados por el
Instituto Nacional de Derechos de
Autor. Responsable de la última
actualización de este Número, Unidad
de Informática INDAUTOR, Ing. Juan
José Pérez Chávez, calle Puebla, 143,
Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc,
C.P. 06700, fecha de última
modificación, 30 de diciembre de
2009.

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



NÚMERO MONOGRÁFICO
Tesis Doctorales en educación

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Nueva Época Vol. 7, Número 15, Abril de 2013-Septiembre del 2013

CONTENIDO

Editorial	4
ARTÍCULOS	
La redacción de artículos de investigación, desde la construcción de tesis doctorales	7
<i>Miguel Navarro Rodríguez</i>	
Análisis de la oferta educativa de las instituciones de educación superior de cd. Cuauhtémoc chihuahua y las necesidades del sector productivo	20
<i>Alma Reyna Rodríguez Gutiérrez</i>	
Supervisión escolar en la RIEB y sus efectos en el logro educativo	35
<i>Josefina Arteaga Corral</i>	
De la crisis a la ambientalización curricular. La trayectoria de la sustentabilidad	46
<i>Rosa Herrera Aguilera</i>	
Escuelas de tiempo completo, una nueva estrategia para mejorar las oportunidades de aprendizaje, en las escuelas primarias del estado de Chihuahua	56
<i>Nohemí Loera Rodríguez</i>	
Liderazgo académico del profesor y prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto de violencia	71
<i>Carlos Guadalupe Ronquillo Vega</i>	
El pensamiento geométrico en los estudiantes de primer grado de secundaria	82
<i>Sandra Elena Gutiérrez Fierro</i>	
La profesión docente: repensando y construyendo práctica pedagógica innovadora en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica 2011	91
<i>Carmen Julia Aguirre Santana</i>	
Normas para Colaboradores	103

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTOR INVITADO

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Enrique Ortega Rocha (Instituto Universitario Anglo Español); Mtro. Roberto Robles Zapata (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga (Universidad Pedagógica de Durango); Dr. Raymundo Carrasco Soto (Secretaría de Salud de Estado de Durango); Dra. Magdalena Acosta Chávez (Universidad Juárez del Estado de Durango); Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza (Colegio de Bachilleres del Estado de Durango); y Dr. Luis Manuel Martínez Hernández (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Ángeles Huerta Alvarado (Centro Nacional de Evaluación Educativa); Dr. Pedro Sánchez Escobedo (Universidad Autónoma de Yucatán); Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera (Universidad Politécnica del Golfo de México); Dr. José Luis Pariente Frago (Universidad Autónoma de Tamaulipas); Dr. Manuel Muñoz García (Universidad Autónoma de Nuevo León); Dr. Joaquín López García (Unidad 162, en Zamora Michoacán, de la Universidad Pedagógica Nacional); Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

**Directora General
Alia Lorena Ibarra
Ávalos**

**Directora Académica
de Posgrado
Adla Jaik Dipp**

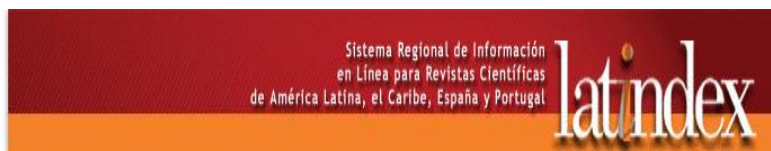
La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se publica los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARED y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: iunaes@yahoo.com.mx



**Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.**



**Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura**

EDITORIAL

El presente número monográfico: *tesis doctorales en educación*, presenta a la comunidad académica de VISION EDUCATIVA IUNAES, un atisbo del proceso de construcción de los temas y problemas de investigación de las tesis doctorales en educación de parte de los estudiantes de doctorado, de la Universidad Autónoma de Durango (UAD), Campus Chihuahua.

En este asomo podemos apreciar diversidad de objetos de indagación, diferentes matices en su abordaje, del lenguaje y los medios teóricos e instrumentales desde los que parten los estudiantes en esa aventura de construir una estructura de tesis doctoral. Algunos autores que en este número nos presentan una síntesis publicable, aún cuentan con dispositivos provisionales que luego irán desechando en tanto construyen artefactos firmes de análisis y dilucidación que les provean de un resultado y un hallazgo disciplinar, tales que correspondan a la intencionalidad formadora de la tesis de doctorado.

En los artículos presentados, se aprecia en todos ellos, una idea y sentido del proceso de construcción de la tesis doctoral en educación, partiendo desde una cultura y un lenguaje de los profesores, quienes sean maestros y se adentren en estos textos, reconocerán espacios comunes y dificultades compartidas en el arduo camino de aprender a investigar, redactando texto, acopiando fuentes, desechando argumentaciones no válidas, reescribiendo; en veces es grande la fuerza de motivación y el estudiante de doctorado permanece firme y constante en esta tarea intelectual de formación, en otras veces, se registran pausas y dolorosos paréntesis que no llegan al abandono, pero que dejan una marca indeleble del esfuerzo puesto en la gran tarea, la cual de manera frecuente, es solitaria en ese hacer *la tesis doctoral*.

Los trabajos presentados, fueron elaborados en el *Seminario de Investigación Aplicada* del Doctorado en Educación, mismo que tuve ocasión de coordinar en el campus Chihuahua de la UAD, en el año 2012. Como ya se ha dicho, son trabajos en construcción, hemos animado a los estudiantes de doctorado a que publiquen sus elaboraciones y que durante este proceso, sigan poniendo rigor, método, teoría y sistema a su plan de formación doctoral. Huelga decir, ellos publican sus trabajos, de forma voluntaria, cuando ya no son estudiantes a mi cargo y no media contrato de evaluación alguno - cuatro estudiantes no enviaron sus elaboraciones- en plena libertad de no hacerlo.

Quizá por ello, inicia el monográfico de éste número de la revista, con un artículo de mi autoría titulado: *La redacción de artículos de investigación, desde la construcción de tesis doctorales*, en dicho artículo se abunda sobre lo que representa el escribir texto académico y artículos extraídos desde una tesis doctoral, las dificultades que tienen que enfrentar en este proceso, los estudiantes, los tutores etc.

Alma Reyna Rodríguez Gutiérrez, del *Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc*, nos presenta su contribución titulada: *Análisis de la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior de Cd. Cuauhtémoc Chihuahua y las necesidades del sector productivo*, en dicho artículo, la autora traza las líneas fundamentales que tendrá que seguir para satisfacer el enunciado que titula su trabajo, incorpora la investigación curricular y la pertinencia, como foco de su trabajo y nos presenta como ya se ha dicho, un punto de partida de lo que será su indagación doctoral.

Josefina Arteaga Corral, Jefa del Sector 19 de Educación Primaria de Chihuahua Chih. Presenta su artículo: *Supervisión escolar en la RIEB y sus efectos en el logro educativo*. En dicho texto, la autora analiza las implicaciones de la Reforma de la Educación Básica (RIEB) en el Estado de Chihuahua, para con la función de la supervisión escolar, se trata de investigar los impactos y los procesos concernientes al logro educativo de parte de los usuarios finales de la reforma, los niños de educación primaria, mediado este logro a través de la función del supervisor escolar.

Rosa Herrera Aguilera, del *Instituto Tecnológico de Chihuahua*, presenta su artículo: *De la crisis a la ambientalización curricular. La trayectoria de la sustentabilidad*. En dicho texto, la autora analiza la emergencia de la ambientalización del currículo, es decir, cómo están siendo impactados los diseños curriculares por el paradigma de la sustentabilidad, partiendo desde un escenario en crisis, hasta el establecimiento de la educación ambiental como un eje transversal de todo el currículo educativo.

Nohemí Loera Rodríguez, Directora de Escuela Primaria, de la Ciudad de Chihuahua, Chih. Comparte su trabajo titulado: *Escuelas de tiempo completo, una nueva estrategia para mejorar las oportunidades de aprendizaje, en las escuelas Primarias del Estado de Chihuahua*. En dicha elaboración, la autora analiza los componentes del programa citado, estableciendo énfasis en la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, gracias a la extensión de la jornada escolar y el papel que desempeñarán en ello, tanto los profesores como los directores de educación primaria.

Carlos Guadalupe Ronquillo Vega, comparte el trabajo titulado: *Liderazgo académico del profesor y prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto de violencia*. En dicha elaboración, el autor aborda las teorías y enfoques del liderazgo, para situar al liderazgo académico de un profesor de escuela telesecundaria en un contexto de violencia social, el trabajo promete interesantes hallazgos que estarán por plantearse, a partir de la situación de inseguridad, asesinatos y problemas de bandas delictivas que han azotado a Cd. Juárez y donde las instituciones educativas no pueden dejar de ser afectadas por dicho contexto.

Sandra Gutiérrez Fierro, contribuye con el trabajo: *El pensamiento geométrico en los estudiantes de primer grado de secundaria*. En dicho texto, la autora dedica su atención a destacar el proceso cognitivo en el aprendizaje de la geometría y que es determinado dicho aprendizaje, por el desarrollo del pensamiento geométrico en los estudiantes de educación secundaria, establece

las distinciones relevantes hacia el pensamiento matemático y aborda las líneas generales que habrá de seguir su tesis doctoral en dicho campo.

Finalmente, Carmen Julia Aguirre Santana, presenta su contribución titulada: *La profesión docente: repensando y construyendo práctica pedagógica innovadora en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica 2011*. En dicho trabajo, la autora establece las líneas generales de indagación y la serie de etapas, así como las actividades por desarrollar para llevar a cabo la investigación doctoral. Su énfasis en la práctica pedagógica innovadora de parte de los profesores en el marco de la reforma, la motivan a elegir una tradición cualitativa, la tesis doctoral promete hallazgos de relevancia en este campo.

No queda más que agradecer a la Dirección General de la Revista, VISION EDUCATIVA IUNAES, su valioso apoyo a efecto de la publicación de éstos modestos esfuerzos, que sin duda contribuirán a la comprensión de lo que significa el proceso de construcción de las tesis doctorales en educación, contando con esta importante contribución de experiencias que ahora nos muestra este número de la revista VISION EDUCATIVA IUNAES, enhorabuena y.... ¡¡muchas gracias, comunidad académica IUNAES!! ... por la oportunidad de expresar nuestro pensamiento y textos académicos que se han construido en el Doctorado en Educación, de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua.

Director Invitado

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Catedrático del Seminario Investigación Aplicada del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango, campus Chihuahua.
Miembro del SNI, Nivel 1 y Secretario Académico de la ReDIE,
Durango, Dgo. Marzo de 2013

LA REDACCIÓN DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN, DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE TESIS DOCTORALES

Miguel Navarro Rodríguez

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y Profesor del Seminario de Investigación Aplicada en el Doctorado de Educación de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua

tondoroque@gmail.com

Resumen

En el presente artículo, se analizan una serie de problemas que afronta el estudiante de doctorado y futuro investigador, en la redacción de textos académicos propios de su tesis doctoral y a su vez, se traslada este problema a la escritura académica de un artículo científico de parte del estudiante e investigador en ciernes, desde los productos parciales de su tesis doctoral. Se examinan los problemas comunes en la redacción de un artículo científico, el papel de tutor, de la comunidad académica, de la revista que dictamina el artículo y del propio doctorante. Finalmente se presentan algunas propuestas metodológicas útiles en la enseñanza de la escritura de un artículo científico.

Palabras clave: redacción, artículos científicos, tutores, estudiantes.

Abstract:

In this paper, are analyzed several issues that facing the doctoral student and future researcher, about the academic essay writing, also of your own dissertation and in turn, moves the problem to the academic writing of a scientific paper from student and researcher, from the partial products of his doctoral thesis. It discusses common problems in writing a scientific paper, the role of tutor, from the academic community, the magazine article, etc.. Finally are presented some methodological proposals useful in the teaching of writing a scientific paper.

Key words: writing, scientific articles, tutors, students

El inicio, la inacabable revisión de literatura

Cuando se construye una tesis doctoral, el aspirante a investigador en el campo, empieza por acudir a un sin número de fuentes, las más de las veces periféricas al tema, algunas veces el ejercicio es infructuoso, la redacción de texto va a contracorriente, el doctorante revisa, desecha, vuelve a empezar un hilo de redacción, trata de integrar un texto coherente, lo integra al cuerpo inicial de su trabajo y revisa la armonía del documento completo, no le gusta lo que aprecia de conjunto, se pregunta una vez más *¿qué puedo hacer para que esto se vea mejor...?*

Como Philips y Pugh (2000) lo afirman, el trabajo de la tesis doctoral, si bien se realiza en contacto con otros pares que asisten a los mismos cursos y seminarios, es ante todo un enorme trabajo en solitario. Ante la redacción de texto se enfrentan en primera línea, el doctorante; quien tiene que construir un problema de indagación científica original, con ideas frescas y con una perspectiva válida que alcance para producir conocimiento en el campo, el tutor aparece en una siguiente línea que se ve lejana, es como el entrenador que desde fuera ofrece *feedback*, sin embargo, no siempre la relación tutorial es garantía de ayuda inmediata y/o segura; por lo cual la tesis doctoral de nuevo aparece como una excesiva carga de construcción en solitario.

El rigor y los manuales APA, como obstáculos en la redacción fluida de texto

Los doctorantes enfrentan el dilema que parece situarlos ante la disyuntiva de hacer un trabajo tedioso, descriptivo, plagado de citas reproductoras de otros textos, casi lindando con el plagio y por otra parte, no quisieran presentar un texto propio fluido, con ideas subjetivas de sentido común, con reflexivas personales acerca del tema, pero que adolecen del llamado rigor...*¿y en donde te fundamentas, con qué autor, para desarrollar esta idea o argumentación?..* Parecen escuchar, cual martillazo en su ya no tan lúcida mente, ¿entonces qué

hacer?.. se preguntan; *¿redactamos desde nuestro criterio y reflexiva propios, o nos amarramos al manual a encontrar la cita y si la cita nos autoriza decimos, si no, callamos..?*

Las dificultades para redactar textos académicos desde los postulantes a un doctorado, como tema de investigación, da para mucha discusión, ya investigadores como Murray (1978) o Lowental y Wason (1977), indagaron este tópico y encontraron algunas formas efectivas en las que se apoyan los buenos estudiantes de doctorado: Reescribir, secuenciar la escritura de la tesis como un proceso en etapas, hacer escritos cortos y una vez acabados éstos, integrarlos como un todo holístico después etc. Desde esta aproximación empírica, se aprecian al menos dos tendencias: los secuencialistas y los holistas, los primeros son metódicos y sistemáticos, escriben parte a parte del trabajo, los segundos hasta que tienen la idea completa, la escriben como un todo... y la terminan. Habría una tercera tendencia, - y quizá la menos efectiva- la cual es descrita por Phillips (1991), como la de los escritores a pausas, quienes escriben a ratos en su tiempo libre, sin terminar partes, abandonan el escrito, lo reencuentran y vuelven; como bien señala el autor, las más de las veces éste tipo de escritores abandona sus escritos comenzados en sus cursos doctorales.

El papel del tutor de la tesis doctoral y el comité doctoral

Como lo señala Cassuto (2012), existen otras aristas que se involucran en la construcción del trabajo doctoral de parte del estudiante, ¿qué tan constructiva es la relación entre el tutor de la tesis y el doctorante en la construcción del texto académico?, si bien existen tutores de tesis que acompañan al estudiante, le proveen de apoyo referencial, le describen líneas de indagación que puede seguir, lo llevan de la mano para que evite estancamientos y puntos de atore en la redacción de su tesis, incluso lo animan a que empiece a publicar sus productos parciales de redacción publicando de manera conjunta con él, arriesgando incluso su propio capital académico como investigador ya

formado en el campo del doctorante. En cambio otros tutores de tesis doctoral, cumplen en tiempo estrictamente sus sesiones de tutoría, revisan una vez, señalan los desaciertos, pero no dan vías de corrección para los textos aludidos, después de las sesiones de tutoría, abandonan al estudiante, no contestan sus correos y al retomar el trabajo, en una nueva sesión de tutoría, vuelven a señalar los mismos errores de manera infructuosa, así la construcción de texto académico de diversos apartados de la tesis, se detiene, avanza a pausas y lo hace de forma lenta y accidentada.

Otros tutores de tesis, dejan al estudiante de doctorado que construya de manera libre sus textos, le dan una visión general de su punto de vista en el tema que el doctorante aborda, quizá le proporcionen una pista, luego revisan los textos del doctorante y los aprueban sin más. La revisión no es de fondo, *el está bien, correcto*, es la frase usual, lo trágico del asunto es que el confiado doctorante, sigue y sigue hilvanando textos, que luego ante la revisión más puntual de algún miembro del comité doctoral, los mismos no resisten un cuestionamiento más detenido, ello con la consiguiente dosis de desaliento del sufrido estudiante de doctorado.

Ante estos diferentes roles que asume el tutor de tesis doctoral, en la construcción de textos académicos de parte del doctorante, no cabe duda que el mejor rol que puede desempeñar el tutor para apoyar este proceso, es el de acompañante, animador y guía, además de que sea co-publicador de la producción de dichos textos más elaborados, coadyuvando a la formación en la práctica de investigación, del futuro doctor.

La disyuntiva: ¿escribo la tesis o escribo para publicar?

Otro problema que nos encontramos cuando los estudiantes de un doctorado escriben su tesis, es el relativo a la disyuntiva que se les presenta entre escribir los apartados de la tesis que les demanda el tutor y además a solicitud del mismo, adaptar tales apartados para la construcción de un artículo de revista, ésta para el aspirante a doctor aparece como una tarea doble que

se antoja imposible; si bien ya es muy difícil ir argumentando y escribiendo la tesis parte a parte, según la metodología de la investigación lo señala, pues ahora es particularmente problemático ir desarrollando tal escritura a modo de un artículo de revista científica y es que como Vargas (2004) lo aconseja, una investigación solo está completa, cuando sus resultados se comunican en una revista científica indexada, quizá por eso los tutores de tesis doctorales hacen énfasis en que el estudiante de doctorado, al ir desarrollando su tesis empiece también a publicar sus partes más consolidadas, para de esa forma proporcionar al doctorante un campo de formación para la investigación científica adicional: -la comunicación de sus hallazgos científicos a la comunidad de pares académicos- ; ello sin considerar que en los ámbitos universitarios, las políticas de la educación superior estimulan la producción de artículos académicos al grado de que la cultura del profesorado ha incorporado la *máxima* válida en la cultura académica: *o publicas o mueres, o difundes tus productos o dejas de existir como investigador.*

De acuerdo a las políticas de desarrollo de ciencia y tecnología de la mayoría de los países, las publicaciones de los artículos científicos están requisitadas en los financiamientos de los proyectos de investigación que les dieron origen; si una investigación no garantiza que va a ser publicada en una revista nacional o internacional con arbitraje y con diversos registros de indexación que le den crédito de rigor a dicha revista, los organismos financiadores públicos o privados no la aprobarán en sus convocatorias propias para fomentar el desarrollo científico.

El hecho de que el futuro doctor deba escribir no solo para la tesis, sino que debe hacerlo al mismo tiempo para una revista científica, contrae un nudo problemático ya planteado por Arrantz (2003), quien señala que ambas formas de escribir son un tanto diferentes, mientras que en una tesis doctoral el escrito sigue la guía de una metodología seguida, es un escrito académico formal, donde paso a paso las argumentaciones hilvanan los fundamentos autorales y se va llegando a probar las hipótesis, a contestar las preguntas y objetivos de la investigación, o bien se describen con un sistema coherente

qualitativo, las categorizaciones presentes en la indagación; en un escrito para una publicación académica, en cambio, se tienen que publicar los hallazgos que interesan al lector, con una introducción también relevante y un desarrollo que no sea tedioso o saturado del todo de citas científicas.

Ante todo, en el escrito científico dirigido a una revista, importa captar lo que quiere la edición de la revista, ¿cuál es su política editorial en torno a la redacción de dicho artículo académico? Y si bien las revistas establecen las normas de estilo de las contribuciones, hay determinada "línea" de cómo cierta redacción académica es más aceptada que otras.

Ante esta esencial diferencia en el tipo de escrito académico tanto para la tesis, como para la revista científica, se establece la puntual importancia de que el tutor doctoral acompañe al estudiante de doctorado en publicaciones conjuntas, que sean previas a la conclusión de la tesis doctoral, de forma que para cuando el doctorante esté presentando su examen de tesis, al menos haya publicado junto con su tutor, una o dos publicaciones arbitradas. De esa forma, la formación para el oficio académico del futuro doctor, estará más que completa.

Ante todo, el artículo de revista debe estar "cuidado" para su publicación

Los tutores de tesis doctorales y en general los tutores de postgrado, enfrentamos de manera constante un fantasma que nos provoca una serie de miedos, -ese fantasma es la sombra de nuestro desempeño como profesores, como tutores académicos y de tesis, ya que estamos ante una función pública que es constantemente evaluada por nuestros pares y por nuestros estudiantes.

Nos aterra por ejemplo, dar por bueno un trabajo de tesis de nuestros estudiantes y "soltarlo" como producto académico hacia la comunidad de pares, que aún y cuando dos o tres de ellos hayan participado primero como lectores y revisores, luego como sinodales de examen, posteriormente, dicho

producto de tesis al socializarse, recibe la crítica abierta, o bien la bienvenida como una tesis aceptable de parte de la comunidad académica que nos rodea y si bien es cierto que en veces las tesis se hacen, para dormir el sueño de los justos en los estantes de una biblioteca universitaria; también es cierto que otros tutores y estudiantes en proceso de titulación leen las tesis de biblioteca para confrontarlas con sus propios trabajos en construcción, por lo que el miedo del tutor se justifica ante *el qué dirán los colegas...mira esta tesis que dirigió fulano, es una barbaridad*. Ni qué decir que el estudiante no tiene este miedo, porque afortunadamente en él, la fuerza de motivación para titularse es superior a ese lastre, por lo cual no le queda más remedio al tutor, que ser cuidadoso en el proceso de construcción de la tesis: hacer lo posible para que ésta siga los cánones de la disciplina, que se atienda a un aceptable proceso de revisión y lectoría externas y una vez que se cierra el círculo de redacción total, discusión de resultados, conclusiones, formato, lectorías, correcciones, reescritura última, hay que "soltar" dicho trabajo disponiéndose a aceptar la crítica académica. Si tiene ésta razón, excelente, ya que ganará la disciplina científica al discernirse sobre una verdad determinada y aún en ese supuesto el trabajo académico en entredicho habrá contribuido; y si la crítica no tiene razón, pues vaya, el trabajo ya publicado, sostenido por unos, confrontado por otros, se defenderá por sí solo. Así que adelante.

Si el anterior razonamiento aplica para una tesis de grado doctoral, también aplica en la redacción de un artículo científico de una revista, ante todo hay que cuidar la redacción de dicho artículo. Al respecto Albert (2000), nos sugiere algunos principios didácticos entre los que se destacan: definir el mensaje del artículo, algo así como tener claro, de manera lúcida, el resumen de nuestro artículo en la mente, luego fijarlo a lo largo de la estructura del artículo, fundamentar científicamente la información a presentar, presentar los resultados de manera coherente y gráfica, arribar a conclusiones que enlacen a dichos resultados y a los fundamentos de la información base, reescribir, pasar a revisores externos y enviar la comunicación a la revista atendiendo a sus normas de formato y estilo.

Esto que aparece como sencillo, se aprende en un proceso de error y aproximación, por ello las revistas rechazan a un buen número de artículos que no logran convencer al editor de la revista científica y a su comité de arbitraje y es que para la revista, aparece el mismo tipo de temor que acusa el tutor doctoral ante una tesis "liberada" por él mismo. En el comité editorial de la revista se podría argumentar.... *Qué tal si el artículo publicado no cumple del todo las normas editoriales y científicas, podemos quedar mal ante la comunidad académica.*

Ante ese miedo, la revista también paga un costo, puede disminuir su credibilidad como publicación académica, tal como pasó con la revista *Social Texts*, misma que sufrió la broma de Sokol (en Tasso, 2005), en este caso, el físico Sokol, escribió un falso artículo científico para probar las convergencias entre un fenómeno físico- cuántico y el paradigma de la complejidad, tan en boga dicho paradigma para ese entonces en cientos de revistas del campo de las ciencias sociales en el mundo. El artículo, plagado de fórmulas ininteligibles y de enunciados bien extraídos desde la ciencia social, procurando un aparato convergente, fue aprobado y publicado, luego apareció el autor denunciando que su artículo era falso y que se trató de una broma, el resultado fue que la credibilidad científica de la revista se vino abajo.

Temores similares se pueden provocar en revistas que aceptan artículos no tan fundamentados en su información disciplinar o que bien carecen de una buena redacción. Para ello los articulistas tendrán que seguir las recomendaciones de Tasso (2005) entre las que se destacan:

Ante todo hay que escribir y no inhibirnos en dicho proceso por el temor que provoca el que nuestros errores de escritura sean expuestos una vez que el artículo se publique, se sugiere que adoptemos un formato narrativo que medie entre la descriptiva científica y el texto relevante, de interés para los lectores de la revista, que releamos lo escrito, que confrontemos lo redactado con un lector externo, que fundamentemos los asertos concluyentes, que refinemos la presentación del escrito con la revisión final del formato y estilo. Todas estas tareas necesarias en el proceso de convertirnos en buenos

escritores de artículos de revistas científicas, son parte de un proceso práctico-reflexivo, que queramos o no, va acompañado ya sea de una guía académica autorizada -nuestro tutor de tesis doctoral en su caso- o bien va acompañado de la crítica de quienes nos leerán y reconstruirán nuestro texto académico al cuestionarlo.

Y aún a pesar del cuidado, los errores comunes en la escritura de textos científicos

Savaj (2008), apunta lo relevante de este tópico, en cuanto a que es una necesidad puntal de las universidades y centros de investigación el desarrollar programas que enseñen a los estudiantes de doctorado y a futuros investigadores a redactar artículos científicos, plantea este autor, que este tema es de escasa investigación empírica, cita tan solo a dos investigaciones, la de Rodríguez (2004) y la de Campanario (2008), como las únicas que han desarrollado este problema atendiendo a los investigadores y universitarios de postgrado iberoamericanos. Se establece en tales trabajos como necesario, el indagar sobre la serie de dificultades que enfrentan los estudiantes de postgrado e investigadores en formación en la escritura de textos científicos.

Los principales errores identificados por Savaj (2008), son entre otros: incompreensión de los artículos de investigación, densidad informativa, complejidad sintáctica, errores en la integración de la información nueva con la conocida. En suma, los textos son malos al leerse, no se les entiende y se aprecian dislates en los componentes sintácticos. Una frase o palabra mal empleada; en desorden, con la puntuación inadecuada.

Éstos errores son cual una contaminación visual de los textos académicos que acaba por mermar su núcleo y mensaje de conocimiento científico, es decir, por más que el tema esté bien fundamentado, con apropiada revisión teórica y se llegue a resultados consistentes, si no sabemos escribir la comunicación científica en un buen artículo de revista propia de la disciplina, dirigida hacia la comunidad académica, nadie nos entenderá y el

logro científico permanecerá sin comunicarse plenamente. Ese estereotipo de Einstein, con su manuscrito garrapateado de fórmulas en borrador, descuidado y dirigido a desparpajo para su publicación y además con ello obtener el nobel, son solo eso, un estereotipo que en la época actual no aplica para los jóvenes aspirantes a doctores e investigadores en la disciplina de que se trate.

¿El qué hacer, hacia donde apuntan las propuestas?

Habría que decir, que aún y cuando reconozcamos que nuestros estudiantes de postgrado están en proceso de formación, construyen su tesis de doctorado y su escritura científica de textos tiene deficiencias aún, con todo eso, no podemos esperar a que de un golpe estén formados y se revelen de pronto como escritores científicos “maduros”. Esto implica que tenemos que instrumentar programas institucionales que permitan que los estudiantes de postgrado escriban en revistas científicas -que aprendan a través de una práctica reflexiva, acompañados de sus tutores y de los grupos de investigación- a la par, deberá enfatizarse en incorporar métodos didácticos apropiados en el aprendizaje de la redacción de un artículo científico.

Savaj (2008) y Campanario et al, (2008), nos presenta algunas propuestas:

- Practicar *el método Toulmin* y que sea conocido éste por los aprendices de la redacción de los escritos científicos: plantear un aserto, proporcionar datos como evidencia, desarrollar una garantía, luego establecer un cualificador modal, enunciar una reserva, acumular más respaldo y concluir. El profesor expone el método, se examina junto con los estudiantes; si uno o dos artículos científicos publicados cumplen con la argumentación propuesta, se destacan los faltantes en los textos, se vuelve con dicha experiencia al texto propio en construcción de los estudiantes, etc.
- Reescribir en equipo sobre un artículo ya publicado, preparando un manuscrito por los estudiantes, el cual es cuestionado por el profesor, quien los va acompañando. (Lubomir, 2007).

- Acompañar en coautoría al novel escritor de textos científicos, desde el tutor. Práctica reflexiva.
- Motivar la formación de grupos de investigación, impulsarlos a que escriban sus hallazgos en las revistas universitarias *no arbitradas primero*, recuperar los textos y señalar las distancias de dichas producciones al caso de una publicación arbitrada, analizar junto con los estudiantes las normas de publicación de diversas revistas.
- Instrumentar programas universitarios orientados a la enseñanza de la escritura de artículos científicos, contar con charlas académicas de escritores “maduros” que faciliten este proceso de aprendizaje de forma amena y no tediosa.

A manera de conclusión

La escritura académica de textos científicos de parte de los estudiantes de doctorado y futuros investigadores, es un tema de gran relevancia hoy en día, en la universidad. Debemos aprender a escribir y a comunicar nuestros resultados de investigación, el estudiante de postgrado debe aprender de sus profesores a través de una práctica de acompañamiento.

Si bien nadie niega la presencia de errores en la redacción de textos científicos de parte de quienes están o estamos aprendiendo – estos textos con errores, *no nos llenan de orgullo*- sin embargo, tampoco deben inhibirnos en nuestra práctica de escritura académica hasta llegar a su publicación, cuidando el proceso de redacción científica.

Son deseables los programas universitarios que promuevan entre los estudiantes de doctorado y aprendices de investigadores, el aprendizaje de la redacción de artículos científicos, enlazando dichos programas de manera directa a la publicación de tal producción en revistas indexadas, siempre contando con un acompañamiento de parte de escritores científicos formados.

Se requiere de parte de los profesores de doctorado e investigadores consolidados, el conocer métodos didácticos específicos de la enseñanza de la

escritura de textos científicos, si bien la práctica reflexiva y el acompañamiento *uno a uno, uno a dos o uno a tres* ayuda, éste método no siempre es posible aplicarlo cuando se trata de grupos más numerosos en formación.

Lo anterior implica para los investigadores con experiencia es decir, "maduros", que no solo quieran compartir su saber escribir académico a sus tutorados, sino que sepan cómo hacerlo con un método apropiado, que recupere las prácticas exitosas de diversos grupos de investigación que eficazmente están transfiriendo este saber en diversas disciplinas.

Referencias

- Arrantz, M. (2003). ¿Escribir o publicar?, las reglas del juego. En *Gaceta Sanitaria*, 17, 1- 90-1.
- Campanario, J. (2008). Cómo escribir y publicar un artículo científico. Cómo estudiar y aumentar su impacto. Disponible en: <http://www2.uah.es/jmc/>
- Cassuto, L. (2012) The Adviser and the Committee En *Chronicle of Higher Education*, Jul 2012. Disponible en: <http://chronicle.com>
- Lowental, D, Wason, P.C. (1977). Academics and their writing. In *Times Literary Supplement*, 781, june 24.
- Lubomir, T. (2007). Teaching how to prepare a manuscript by means of rewriting published scientific papers. *Genetics*, 175, 17–20.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: a process of discovery, *in research on composing*. Cooper, C.R & Odell L. (comps.) II NCTE.
- Phillips, E.M. (1991). Learning to do research, in *The Management Research Handbook*, N. C. Smith & P. Dainty (comps.), Londres: Routledge
- Phillips, E., Pugh, D. (2000). Cómo obtener un doctorado, *Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1) 2-18.

- Savaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos científicos (AIC) de alumnos de postgrado. En *Revista Signos*, 2009, 42-69. pp. 107-127
- Tasso, A. (2005). Argumento y narración en el informe científico. En *Trabajo y Sociedad*. No. 7 Vol. VI Julio-septiembre de 2005. Universidad de Santiago del Estero Argentina.
- Vargas, W. (2004). Acerca de la escritura de los artículos científicos. En *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, ISSN-e 0124-8170, N°. 14, 2004 , 15 págs.

ANÁLISIS DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CD. CUAUHTÉMOC CHIHUAHUA Y LAS NECESIDADES DEL SECTOR PRODUCTIVO

Alma Reyna Rodríguez Gutiérrez

*Profesora del Departamento de Posgrado
del Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc, Chihuahua.
alma.reyna.89@hotmail.com*

Resumen

Es generalmente aceptado que la Educación es la base para que una sociedad progrese o se desarrolle, conviene aclarar que no hay que medir el desarrollo en términos meramente económicos, ni pensar que el valor del hombre debe determinarse únicamente por su capacidad para producir o consumir. El desarrollo económico ha de ser el resultado de un avance tecnológico paralelo con el progreso social y moral, con la estabilidad política y social y sin ignorar las necesidades espirituales. Actualmente, en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua en las instancias pertinentes se reciben un gran número de solicitudes diarias de personas que buscan trabajo¹, en su gran mayoría profesionistas, que han egresado de las diferentes Instituciones de Educación Superior de la Ciudad. Las autoridades afirman que las Instituciones de Educación Superior no deben abrir carreras profesionales solo por ofertarlas, ya que esto provoca que un gran número de profesionistas se encuentren desempleados, y por consecuencia se empleen en áreas ajenas a su perfil profesional, o desarrollando actividades de carácter técnico. El Municipio, las Instituciones de Educación Superior, el Sector Productivo y por ende los estudiantes universitarios, son parte indispensable en esta investigación ya que se estará aportando información relevante con respecto a una problemática no privativa de nuestra comunidad sino de todo el país.

Palabras clave: Investigación Curricular, Desarrollo Curricular, Estadísticas de desempleo, Necesidades del Sector Productivo.

Abstract

It is generally accepted that education is the foundation for a society to progress and develop, it is clear that the development not only should be measured in purely economic terms, never mind that the value of man is to be determined solely by their ability to produce or consumption. Economic development must be the result of a

¹ Estos datos fueron consultados en la página <http://www.xepl.com.mx/completa1.php?i=56381> en entrevista al Director de Fomento Económico Municipal 2011.

technological breakthrough parallel with social and moral progress, with social and political stability and without ignoring the spiritual needs. Currently, in Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua in labor areas, are receiving a number of requests a day from people seeking work, mostly professionals, who have graduated from the various Institutions of Higher Education of the City. Authorities say that HEI should not open careers only for offering, as this causes a large number of professionals are unemployed, and therefore are used in areas outside their technical qualifications. The Higher Education Institutions, the productive sector and thus college students, are an indispensable part in this research as it will be providing relevant information regarding a problem that not unique to our community but of throughout the country.

Key words: Curriculum research, curriculum development, unemployment statistics, productive sector needs.

Introducción

En la última década del siglo veinte, el debate sobre el futuro de la educación superior ha estado presente en todo el mundo. Entre los temas abordados destaca el del carácter de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza asociadas a un mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades nacionales.

Voces autorizadas en todos los países coinciden en señalar la importancia estratégica de la educación como medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades. Los debates y resultados de las múltiples reuniones internacionales, regionales y nacionales que en estos años han reunido a expertos, investigadores, académicos y directivos de las instituciones educativas y de los gobiernos, permiten advertir una preocupación por realizar las reformas educativas que requieren nuestras sociedades y superar oposiciones al cambio sustentadas en inercias y tradiciones.

La incertidumbre es grande, que para pocos se convierte en oportunidad y para muchos en desgracia. Por mencionar algunas cifras, según la UNESCO (2008), en nuestro país, de cada 100 alumnos, 22 no concluyen la primaria, 10 más no entran a secundaria, 34 no terminan la secundaria, 10 truncan el

bachillerato, 6 bachilleres no llegan a la universidad, 18 ingresan a la universidad y sólo 2.5 se titulan, en promedio (OEM, 2009). El punto de mayor quiebre se encuentra en la edad juvenil, que según la OCDE (2008), hay una tasa de inscripción para los jóvenes de 15 a 19 años de edad, de 48.8% y el porcentaje de egresados de preparatoria ha aumentado del 33% en el año 2000 al 42% en 2005. Además, cerca del 45.1% de esta población, no estudia y sólo el 62% de este grupo está empleado, el 38% restante está desempleado o no se dedica a un trabajo, estudio ni capacitación.

Es importante entender que una sociedad en desigualdades para el bienestar, no puede aspirar a una universidad con igualdades en el ingreso o en la permanencia, en la ocupación, en la cultura y en la vida. Las cosas para los jóvenes se ponen cada vez más difíciles al intentar satisfacer sus expectativas, un mercado laboral lleno de dificultades y de oportunidades, una educación superior con una cobertura muy limitada, una personalidad fincada en modelos identitarios que poco motivan al estudio, una tasa de valores sociales con alta propensión al tener, y poco apego al ser, en este sentido, a menudo se les escucha decir: "estudiar, ¿para qué?..." Factores de la transición educativa: la oferta y la demanda Para un joven de bachillerato hay factores decisivos que le permitirían seguir estudios universitarios y, dependiendo de sus propias circunstancias, estos le podrán significar una oportunidad o una limitación.

Antes que nada, debe "sobrevivir" exitosamente a un proceso de selección, esperando que sea sustentado en normas de equidad. Además de contar con un buen apoyo de su familia, tanto en lo emocional como en lo económico, así como en ayuda en la gestión y trámite, mucho tiene que ver la escolaridad de los padres. También influye el haber recibido una orientación educativa en el bachillerato, con información oportuna y adecuada, además de tener el conocimiento de los intereses y aptitudes propios, etc.; por último, que exista la carrera de preferencia del estudiante.

Teoría Curricular

Guerra (2001:10) establece la pertinencia de los diseños curriculares, en los que engloba los requisitos que debe cumplir un buen diseño curricular en su elaboración, ejecución, control y evaluación. Estos son: consideración de los ejes transversales y programas directores; integración de los componentes académico, laboral e investigativo; participación de profesores y alumnos en su evaluación y elaboración; correspondencia con las necesidades educativas de la enseñanza y nivel; contribución a la formación de valores ideopolíticos en los estudiantes y aseguramiento de la base material de estudio.

Entre las tendencias actuales del desarrollo de la teoría curricular están los modelos curriculares: centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación. acción y modelo desde un enfoque histórico – cultural. (Carballo, 2003:3)

Independiente del modo de implementación del currículo, se debe proporcionar a los alumnos durante el desarrollo del currículo, la posibilidad de descubrir cuándo y por qué es necesario utilizar el procedimiento específico, ayudarles a reflexionar sobre cómo adaptar los procedimientos apropiados a nuevas situaciones y favorecer en ellos, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

La Oferta y la Demanda Educativa

El mercado laboral se caracteriza, por un lado, en una oferta de empleo disminuida, que exige un mayor nivel educativo y especializado, por el otro, la desarticulación con la educación media superior y superior. Para muchas familias la escuela pública se ha convertido en la única opción; sin embargo, estas instituciones educativas, poco han podido crecer, al seguir ofertando las mismas carreras de hace tiempo. Mencionan María Concepción Barrón Tirado y

José Gómez Villanueva (2004) que, en las últimas décadas, la oferta académica se ha concentrado en cuatro licenciaturas tradicionales: derecho, administración, contaduría pública y medicina. En el caso de las tres primeras, es debido a la oferta de instituciones educativas privadas, ya que no requieren ni la infraestructura ni el equipamiento las carreras de ciencias naturales, de la salud o las ingenierías (Barrón Tirado y Gómez Villanueva, 2004). Sin embargo, se nota cada vez mayor presencia de carreras relacionadas con la informática y la computación. Esto también se puede explicar desde la perspectiva del trabajo, dice Ángeles Valle Flores (2004) que se ha dado un desplazamiento importante de los sectores productivos hacia las actividades de los servicios. Por otra parte, los cambios en las empresas a causa de las innovaciones tecnológicas y a la flexibilidad de la división del trabajo, implica movilidad interna dentro de ellas, asociada con la polivalencia y tareas múltiples, buscando que los mejores puestos sean para los mejores trabajadores (Valle Flores, 2004).

Marco contextual y definiciones fundamentales

La heterogeneidad de las IIES se hace evidente al comparar no sólo a los tres subsistemas que lo forman (universidades, tecnológicos, normales), sino también, a las universidades entre sí en términos de número de profesores, de alumnos, de carreras, de institutos y centros de investigación, así como la calidad de sus productos y sus características de desarrollo.

Es decir que hay instituciones muy pequeñas para ser relevantes (como la Universidad Latina A.C.) y otras tan grandes como la UNAM que presentan problemas de gigantismo; lo que observarnos y confirma la justeza de tratar este tema desde la teoría del caos es que tales tendencias continúan: se siguen fundando instituciones pequeñas y con poco sustento académico y económico como las universidades tecnológicas en el sector público, y universidades de contadores y secretarías en el sector privado. Parece que nadie se ha enterado que expertos internacionales recomiendan universidades

con matrícula superior a cinco mil alumnos, pero menor a veinte mil (Taborga Torrico, H. y Jorge Hanel del Valle, 1995, p. 18).

Otro factor que contribuye a la heterogeneidad caótica y por tanto la creciente complejidad del sistema de educación superior, es la diversidad de modelos adoptados para la creación de IES, dentro de la tradición mexicana ya se habla del modelo *populista, el eficientista, el modernizador, el tradicionalista y el indefinido*, claramente descritos por sus rótulos sin contar a los modelos extranjeros que se examinan constantemente en busca del modelo que acierte a sacarnos del subdesarrollo.

Las instituciones firmantes del lado mexicano fueron la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, El Colegio de la Frontera Norte, la Universidad Autónoma de Chihuahua, el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez y el ITESM Campus Ciudad Juárez (El Universal, 14 de diciembre de 1991).

Cuando se estudia la eficiencia terminal de la educación superior en México entre 1968 y 1976 para calcular las consecuencias de las políticas educativas a nivel superior, observamos que el por ciento de egresados de seis cohortes observadas entre esas fechas es de 51.7, para los años 1973-1977, lo que representó un descenso con respecto al sexenio anterior que había llegado al 59.8%; además, si se comparan los resultados universitarios con los de la secundaria pública, se observa que en el nivel medio básico la eficiencia terminal llegaba al 70.3%, casi veinte puntos porcentuales por encima del nivel superior (Varela, 1996, pp. 81-84).

Reforma Laboral 2012

Debemos recordar que la Administración de Felipe Calderón Hinojosa enfrentó uno de los entornos económicos más adversos de los que se tenga memoria, originado por la crisis internacional que se gestó a partir de 2008 y cuyo impacto más notorio ha sido el incremento del desempleo mundial. De acuerdo con el Informe de 2012 Sobre el Trabajo en el Mundo, de la

Organización Internacional del Trabajo (OIT), esta crisis causó la pérdida de 20 millones de puestos de trabajo en el orbe, entre octubre de 2008 y abril de 2009. Se calcula que aún hay un déficit de 50 millones de empleos, en comparación con las condiciones prevalecientes antes de la crisis.

Esta situación ha representado un enorme reto para retomar el crecimiento y la generación de empleos a nivel internacional, pero también en nuestro contexto nacional. En los últimos diez años, nuestra Población Económicamente Activa se ha incrementado prácticamente en diez millones de personas. Si esto lo sumamos al efecto de la crisis internacional; a la contingencia sanitaria de 2009, y al cambio en el flujo migratorio entre México y Estados Unidos, en el que un menor número de Mexicanos viajan a ese país y un número creciente están regresando a México, tenemos que no sólo hay más competencia por los puestos de trabajo, sino que además tuvimos que recuperar más de 700 mil empleos que se perdieron durante la parte más dura de la crisis.

La crisis internacional afectó especialmente a los jóvenes en todo el mundo. De acuerdo con cifras de la OIT, los jóvenes de 15 a 24 años son casi tres veces más propensos a estar desempleados, que los adultos. En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los jóvenes registran tasas de desempleo del doble o hasta del triple que las de la población adulta. El promedio de desempleo juvenil entre los miembros de esa organización es de 17%, frente a 8% de la población adulta.

En México, desafortunadamente, la situación no es distinta. Una de cada tres personas en la Población Económicamente Activa tiene entre 14 y 29 años. Sin embargo, más de la mitad de los 2.4 millones de desocupados son jóvenes. Mientras que al primer trimestre de este año, la Tasa de Desocupación Nacional en general fue de 4.9 por ciento, la de jóvenes era casi del doble, 8.4%.

1. Incluir en nuestra legislación, como nuevas modalidades de contratación, los períodos de prueba, los contratos de capacitación inicial y para el trabajo de temporada, con el propósito de atender las

circunstancias que privan en el mercado de trabajo. Con ello se generarán las condiciones para que un mayor número de personas, principalmente jóvenes y mujeres, puedan integrarse a puestos de trabajo en la economía formal. Estas propuestas permitirían romper el círculo vicioso en torno a que las personas no tienen empleo porque no están capacitadas y no tienen capacitación porque no cuentan con empleo. Desde luego, para evitar posibles abusos con el uso de estas nuevas figuras, se ha previsto que los contratos se celebren por escrito; que los periodos de prueba y los contratos de capacitación inicial sean improrrogables y, que no puedan aplicarse dentro de una misma empresa o establecimiento al mismo trabajador, simultánea o sucesivamente, ni en más de una ocasión. De esta manera los trabajadores que presten sus servicios bajo estas modalidades, tendrán los mismos derechos y obligaciones como cualquier trabajador, en proporción al tiempo trabajado. Esta modificación le permitiría al patrón conocer la aptitud, actitud y competencia de los trabajadores en un breve tiempo, y a éstos, apreciar si ese empleo cumple con sus expectativas.

COVAP impulsa la vinculación Académico-Productiva.

El Gobierno del Estado de Chihuahua consciente de la gran importancia que tiene para la innovación la vinculación del sector educativo con la planta productiva impulsó en 2006 el surgimiento del Consejo de Vinculación Académico-Productiva (COVAP). Este Consejo tiene como objetivo proponer y promover un esquema de vinculación efectivo bajo el modelo de la Triple Hélice, que permita la integración de la oferta y la demanda de egresados de nivel medio superior y superior en el Estado, con las necesidades del sector productivo.

El COVAP tiene actualmente la participación de importantes empresas manufactureras como Ford, Visteon, Manessa, Labinal, American Industries, Sofi,

Honeywell, Cessna, Zodiac, Superior, Hawker Beechcraft, BRK, Toro, Lexmark, Textron Aerospace de México, TT Electronics y Strattec. Destaca también la presencia de agroindustrias como Pavos Parson y Agrohorizontes. El sector educativo del nivel superior está representando por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), los ocho Institutos Tecnológicos públicos del Estado, (Ciudad Juárez, Chihuahua I y II, Delicias, Parral, Cuauhtémoc, Nuevo Casas Grandes y Jiménez), Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua y Cd. Juárez, Universidad La Salle, Universidad Tec Milenio y Universidad Tecnológica de Chihuahua.

Las instituciones de Educación Superior de Cd. Cuauhtémoc son las siguientes:

- Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc
- Universidad Autónoma de Chihuahua Campus Cuauhtémoc
- Universidad Regional del Norte Campus Cuauhtémoc
- Universidad Noroeste de Chihuahua en Cuauhtémoc
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Cuauhtémoc
- Centro Cultural Universitario de Cd. Juárez Campus Cuauhtémoc

Problemas de la Pertinencia de la Educación Superior en el Mercado Laboral

La reflexión acerca de la pertinencia social de la educación tiene una larga historia, pero fue en la década de los sesenta que se intensificaron los estudios para sistematizar los problemas a los que se enfrentaban los sistemas educativos, tanto de los países en vías de desarrollo como en los desarrollados. En "La Crisis Mundial de la Educación", publicado por aquellos años, Philip Coombs apuntaba los serios retos por los que atravesaban las instituciones educativas, y entre otros se hacía mención a: el explosivo crecimiento de las necesidades de aprendizaje; la creciente contracción financiera; las desigualdades educativas y la proliferación de desequilibrios entre la educación y el empleo.

Desde entonces, las funciones sociales, políticas, ideológicas y económicas que cumple la educación superior fueron sometidas al análisis, y de acuerdo con la perspectiva general que se adoptara, las Instituciones de Educación Superior (IES) tenderían a privilegiar alguna (s) de ellas. Sin embargo, la relación educación empleo se fue ubicando en el centro de interés de muchos protagonistas, algunos de los cuales llegaron a considerar la formación de recursos humanos como la principal tarea de los centros educativos y aspecto central de la llamada pertinencia social de la educación.

Si bien se considera que la pertinencia se refiere al grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación superior y lo que realmente se llega a alcanzar, otros aspectos como la socialización, legitimación, de formación cultural, de extensión y servicios no son tan valorados como lo es la habilitación para el trabajo productivo al que aspiran los estudiantes de este nivel de estudios, aspecto que se convierte en central en la revisión de planes y programas de estudio, así como de las adecuaciones institucionales que se instrumentan.

Ocupación por Sectores Económicos

Los sectores que ocupan al menor porcentaje de jóvenes en este rango de edad son Extractivas, Educación y Salud y Gobierno (10.4%, 9.3% y 8.8 % respectivamente). STPS

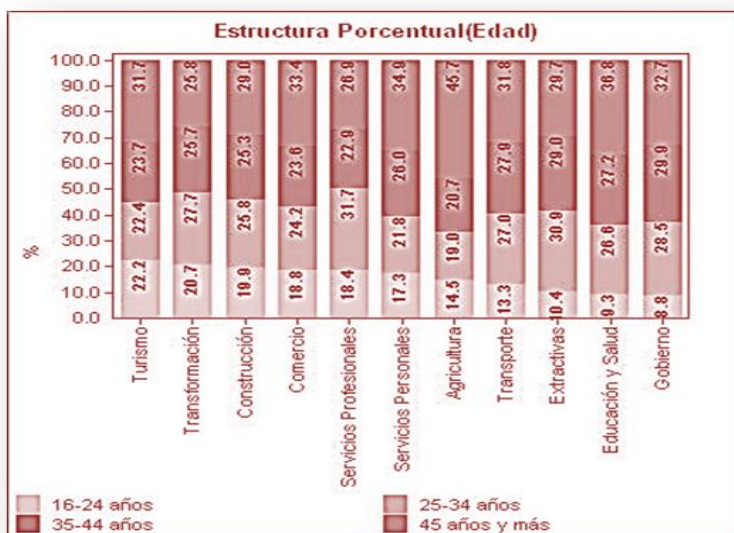


Fig. 1.2 Figura que muestra la ocupación por Sectores Económicos

En contraste, el sector Agricultura es el que ocupa la proporción más elevada de personas mayores de 45 años, con casi la mitad del total de los trabajadores ocupados de ese sector (45.7%). STPS

En el sector de Servicios Profesionales, los trabajadores menores de 35 años de edad representan la mitad de los ocupados (50.1%), casi en la misma proporción 51 de cada 100 ocupados de ese mismo sector cuentan con escolaridad hasta profesional medio. STPS

	Pesos(\$)
1 Pilotos Aviadores y Navales	\$21,092
2 Ingeniería en Minas y Metalúrgica	\$18,491
3 Ingeniería Aeronáutica	\$18,245
4 Medicina Física y Fisioterapia	\$17,838
5 Geografía	\$17,509
6 Geofísica y Geología	\$16,596
7 Ingeniería Topográfica	\$14,380
8 Ingeniería Química	\$14,338
9 Ciencias de la Salud	\$14,159
10 Diseño Textil	\$14,031

Cifras preliminares anualizadas al primer trimestre del 2012 de la ENOE.

Fig 1.3 Figura que muestra las carreras mejor pagadas

En este listado se encuentran las carreras de nivel superior cuyos profesionistas ocupados registraron los ingresos mensuales promedio más altos. Fuentes: ENOE, STPS-, INEGI ².

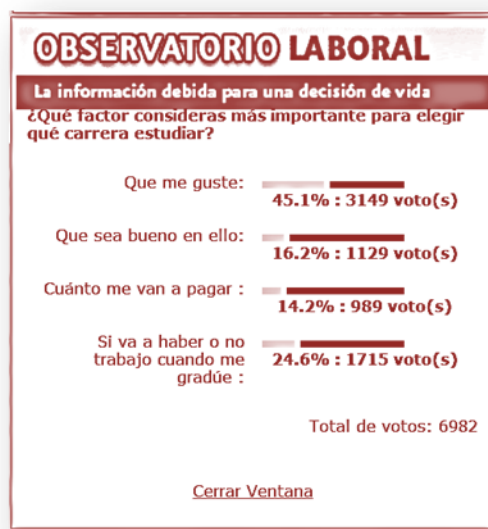


Fig. 1.4 Figura que muestra los factores importantes para elegir una carrera profesional

En los resultados anteriores de la encuesta del Observatorio Laboral se muestran las posibles razones por las que los estudiantes que ingresan a instituciones de Educación Superior seleccionan su carrera. Fuente: STPS

² Datos tomados de la página web <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>



Fig. 1.5 Figura que muestra las carreras más representativas del Estado



Fig. 1.6 Figura que muestra los empleados ocupados en la carrera de Ingeniería Industrial

Conclusiones

1. El presente trabajo muestra una problemática que enfrentan los egresados de las Instituciones de Educación Superior en Cd. Cuauhtémoc, Chih. no privativo este problema de esta comunidad sino del País entero, los jóvenes se muestran entusiasmados para buscar y encontrar un empleo que remunere los sacrificios que tanto ellos como sus familias han realizado, pero su primera experiencia es el rechazo en primera instancia a su falta de experiencia laboral y después a ser contratados para realizar actividades propias de su profesión o lo que es lo mismo en el mejor de los casos los emplean para desarrollar actividades de carácter técnico, ya que esta ciudad tiene un vacío en este aspecto.
2. Es pertinente conocer si en esta comunidad se ofertan carreras adecuadas a las necesidades del sector productivo de la ciudad, en las 6 Instituciones de Educación Superior, ya que la problemática antes mencionada hace objeto de estudio el presente tema.
3. La visión crítica del trabajo que aquí se comenta invita al lector a reflexionar sobre los papeles que deben desempeñar los diversos actores y elementos del contexto que inciden en el diseño e instrumentación de políticas encaminadas a promover, efectiva y consistentemente, el desarrollo de las IES en el país y esa relación indispensable y obligatoria tanto del Gobierno Municipal, Estatal y por supuesto Federal con el Sector Productivo y Comercial, ya que de esta estrecha relación debemos esperar una planeación adecuada que beneficiará enormemente a los egresados de las Instituciones de Educación Superior, permitiendo una mayor certidumbre al emprender la búsqueda de empleo y además por ende el beneficio de mantener una arraigo a su lugar de origen.

Referencias

- Barrón, M. C., Gómez, J. (2004): "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior." Valle Flores, A. (Coordinadora): *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo*. CESU. UNAM. México D.F. 47-94
- Carballo, M. "La integración de los planes de estudio. Un reto de nuestros tiempos". Curso Congreso Pedagogía 2003. La Habana, Palacio de las Convenciones, 2003.
- ENOE (s/f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: Autor.
- OEM (2009). Organización Editorial Mexicana.
- INEGI.- *Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo 1999*. México: Autor.
- OCDE (2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- STPS (2012). *Reforma laboral 2012* México: Autor
- STPS (s/f). Secretaria del Trabajo y Previsión Social en: <http://www.stps.gob.mx>
- Taborga, H. y Hanel del Valle, J. (1995). *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de la educación superior en México*, México: ANUIES.
- UNESCO (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura "ESTÁNDARES UNESCO DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES"
- Valle, Á. (2004). "La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo" en *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. Pensamiento universitario 95, 14-46, México: CESUUNAM.
- Varela, G. (1996). *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*, México: Coordinación de Humanidades / Porrúa.

SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA RIEB Y SUS EFECTOS EN EL LOGRO EDUCATIVO

Josefina Arteaga Corral

Supervisora General del Sector 19 de Educación Primaria de Chihuahua, Chih.

Estudiante del Doctorado en la U. de Durango campus Chihuahua.

josartecorral@yahoo.com.mx

Resumen

El presente artículo trata de un estudio a realizar para responder a la pregunta de investigación: ¿De acuerdo a la RIEB cómo se caracteriza la función de la supervisión escolar en la implementación de la reforma de la educación básica y sus efectos en el logro educativo en el estado de Chihuahua? Guiada por este cuestionamiento se ha planeado realizar una investigación en zonas escolares ubicadas en diferentes regiones del Estado de Chihuahua. Se pretende encontrar información de las estrategias implementadas por la supervisión escolar en las escuelas a su cargo para que se cumplan de manera efectiva los objetivos de la Reforma Educativa, de su intervención para la formación de los actores escolares y el acompañamiento en el desarrollo de nuevas prácticas para garantizar el logro educativo, considerando las actividades propias de su función. Se aborda desde una perspectiva teórica de investigaciones previas. Se apoyará en los resultados de ENLACE que servirán como referente de esta investigación para hacer un comparativo con resultados con la aplicación de la Reforma y los ya existentes.

Palabras clave. RIEB, Supervisión escolar, efectos en logro educativo.

Abstract

This article is a study to be conducted to answer the research question: According to RIEB Reform as characterized the function of school supervision in the implementation of reform and its impact on educational attainment in Chihuahua state? Guided by this questioning has planned a research in school zones located in different regions of the state of Chihuahua. It is looking for information on the strategies implemented by school supervision in schools responsible to fulfill effectively the goals of Education Reform, not only in his speech to the formation of school actors but also in support in the development of new practices to ensure educational achievement, considering the activities of its function. The study is approached from a theoretical

perspective founded in previous research; in order that to know the results about the supervision function inside the reform.

Key words: RIEB, school supervision, effects on educational achievement.

Introducción

La educación primaria está viviendo un cambio significativo con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica, y un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, las cuales permitirán a los educandos una formación integral que los llevará a desenvolverse plenamente en cualquier contexto social.

La actuación cotidiana de los supervisores se realiza, de manera casi aislada, el poder de la estructura del sistema de supervisión le da una serie de libertades para ejercer en su puesto, que se ve reflejado en el trabajo docente al coordinar, motivar y direccionar acciones de la zona escolar, que a veces carece de herramientas y tiene limitantes para ejercer este rol.

Las prácticas de la supervisión escolar son de acuerdo a los diversos roles que juega dentro de sus funciones y el status en que se encuentra, realizando unas como sujeto, de acuerdo a su trayectoria y su formación dejando ver en su práctica, actitud, criterio e iniciativa a través de las diversas actividades.

La Dirección de Primaria de los SEECH (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua) en el ciclo escolar 2009 al 2010 incluyó a 170 supervisores escolares en el Estado de Chihuahua, en los Diplomados de la RIEB. El sistema educativo ha presentado algunos cambios y actualmente se utiliza a la supervisión escolar como un vía para comunicar las actividades laborales que se van presentando en educación, permitiendo la participación directa del supervisor para impulsar la superación profesional de maestros, del diseño y aplicación de proyectos de mejora en el aula para el logro educativo.

En algunas supervisiones sus acciones van encaminadas a las indicaciones recibidas, en otras, simplemente las ignoran, convirtiéndose esto en un caso de estudio para no especular los motivos que los llevan a evadir esta responsabilidad.

El gobierno reconoce al SNTE como el titular de la representación de los trabajadores de la educación. Para afrontar esta responsabilidad, los gobiernos estatales generan o reestructuran la plataforma institucional necesaria para tomar la dirección de las facultades y recursos, por otro lado con la construcción de lealtades el sindicato percibe al supervisor con una doble faceta, que le ayuda para la toma de decisiones al representar esta la autoridad.

La supervisión escolar se contacta con dependencias que le brindan información, con escuelas, maestros, directivos, alumnos y padres de familia, de esta manera se le facilita ser agente de cambio, es capaz de tomar decisiones, impulsar los cambios, ideas, difundir, planear actividades dentro de la zona escolar, debe permitir que las escuelas funcionen con iniciativas propias de los consejos técnicos, sociedades de padres y recibiendo apoyos de instituciones sociales, siendo su participación y apoyo al servicio que se brinde a la comunidad escolar para beneficio de la educación y su impacto en el logro educativo.

1. Funciones de la supervisión escolar

El sistema educativo está autorizado para designar las tareas supervisoras con propósitos de tipo académico y administrativo, en este aspecto el enfoque nos lleva al, de control pedagógico, siendo el que proporcionalmente se le destina menor tiempo, por lo cual se requiere ser evaluado por distintos agentes del sistema educativo, al ser ellos los que proponen, aplican, buscan y conocen los resultados del funcionamiento de la estructura educativa.

Este aspecto permite prestar atención y reconocer como los supervisores se convierten en proveedores del servicio, a través de su función, al impulsar

los programas educativos de la Reforma Integral de Educación Básica, por lo tanto esta investigación va enfocada a justificar su participación y apoyo al maestro en el aula para obtener mejores resultados académicos, con asesoría y acompañamiento, registrar su influencia y efectos en la educación de los alumnos, que se están formando en un mundo con nuevos desafíos y aprovechando el manejo de las nuevas tecnologías.

La Reforma sostiene que, para cumplir el conjunto de las tareas que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán determinantes para cada persona, en cierto sentido: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

La participación de la supervisión escolar, permite la actualización y capacitación constante, de los directivos y docentes, realizar visitas técnicas a las escuelas no obstante en Un Nuevo Modelo para la Supervisión Escolar (2009) dice, que las visitas a las escuelas se realizan en términos de la improvisación y fiscalización, más que en una intervención planificada, debiendo ser el propósito, actualmente brindar apoyo al docente en la elaboración y revisión de las planificaciones para confirmar si están de acuerdo a la RIEB.

Las funciones administrativas que realiza el supervisor escolar hacen referencia a las actividades relacionadas con la administración de los recursos humanos, financieros y materiales, a la vinculación y enlace que establece entre las autoridades educativas y las escuelas para negociar apoyos, distribución, manejo, control y optimización de los recursos económicos y la documentación administrativa.

La supervisión pone énfasis en los procedimientos técnico-administrativos, más que en aquellos de carácter técnico.

La supervisión educativa contribuye al funcionamiento de las escuelas, al convertirse en agente que induce y acompaña los cambios, desde la dirección administrativa, comunica, evalúa, realiza el trámite de oficios recibidos y emitidos, la clasificación de los datos estadísticos, el mando de personal y el inventario de bienes y materiales, y el cumplimiento de los avisos de las autoridades educativas e inspecciona el funcionamiento de los centros escolares.

En función de lo anterior, podemos plantearnos cómo podría verse afectada la supervisión educativa por procesos de reforma educativos nacionales, si se mantiene el supuesto de que la supervisión educativa tiene una relación palpable con su estructura y funcionamiento.

El supervisor tiene como responsabilidad conocer y dominar cada uno de los planes, programas y proyectos educativos que se presenten, los modelos y enfoques educativos, al igual que los tipos de aprendizaje, lo que le fortalecerá su capacidad para identificar, atender y canalizar a alumnos, maestros y padres de familia de acuerdo a sus características, necesidades y posibilidades.

2. Normatividad

La función normativa del supervisor escolar de primaria está centrada en la responsabilidad de promover, asesorar y supervisar la tarea educativa, y se le asignan funciones de tipo pedagógico y administrativo, entre otras. Al cumplir el supervisor con su función, la desarrolla de acuerdo a su trayectoria, formación profesional y experiencia, en esto se aprecia una diferencia de los supervisores escolares al realizar la tarea que se le ha encomendado, y su preferencia laboral al desarrollar su práctica supervisora.

Se considera importante para esta investigación incluir la propuesta de reforma del presidente de México Enrique Peña Nieto, en la propuesta de iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que presenta EPN a la cámara de Diputados del Congreso de la Unión (Dic.2012) dice: ..."Quienes

desempeñan cargos con funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior impartida por el Estado son los funcionarios que ejercen la responsabilidad de autoridad en el ámbito escolar. En consecuencia, tienen el deber de propiciar un clima de trabajo y un ambiente escolar favorables al aprendizaje; coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con la comunidad de manera efectiva, y diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua en el plantel, entre otras funciones”. (p. 6)

3. Seguimiento de la RIEB

Es preciso conocer el trabajo del docente en los grupos con la reforma, apoyos brindados, cual es el seguimiento al trabajo con la Reforma Educativa, que se implementa en cada supervisión. En la evaluación del proceso, es posible conocer los cambios en educación, para mejorar los procesos de enseñanza, los apoyos recibidos, así como los compromisos y acuerdos para el desarrollo de los objetivos.

La RIEB propone que el papel del docente sea de promotor de saberes, habilidades, actitudes, busca facilitar la construcción del conocimiento apoyándose de una red de vivencias que se pueden encontrar en la misma comunidad, en actividades culturales, artísticas, videos, cine, con personajes de la comunidad, solo hay que buscar un clima adecuado para el desarrollo de competencias. El acompañamiento, permitirá conocer si lo que se estudió de la RIEB se ha aplicado para beneficio de la enseñanza.

Para realizar esta investigación se deberá contar con información de los resultados que ha arrojado la prueba de ENLACE, las nuevas formas de planeación de clases de los maestros, los aspectos que contempla para poder hacerlo, depende de la actitud, la entrega que tenga el maestro a su profesión, su preparación profesional, incluir el trabajo colegiado como lo indica la reforma, hacer uso del internet además, es algo apremiante, novedoso e interesante para los alumnos y los maestros. Eso dicta maneras

nuevas de trabajo, el supervisor cómo se prepara, en que se apoya y organiza el trabajo requerido para adquirir esta competencia docente.

A. Inicios

La Reforma Integral de la Educación Básica, admite la evolución educativa que traza el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se promueven en el México de hoy y el de los próximos tiempos.

El sustento jurídico de la RIEB se da en el artículo 3º Constitucional y en apego a las facultades que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del PROSEDU, "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (p.11)

B. Beneficiarios

El aprendizaje del alumno, será el centro del rendimiento escolar y esto desde luego paralelamente estará implicando al docente y su actuación profesional, de esta manera, el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el maestro y el alumno son los beneficiarios de una perspectiva constructivista de la evaluación como una oportunidad de transformar la práctica docente, que orienta el desarrollo de actitudes, prácticas y valores, buscando impulsar procesos de gestión escolar para promover la RIEB con la contribución supervisora al cuestionar las practicas vigentes, detectar necesidades o problemas que puedan ser objeto de la mejora.

Antecedentes

La Reforma Integral de la educación Básica (RIEB) representa uno de los mayores desafíos del siglo XXI porque es una política pública vigorosa y en plena marcha que tiene espacios de desarrollo en los distintos espacios del sistema educativo nacional fue lo que expresó la Dra. Celia Carrera al moderar el debate que se realizó en el mes de julio del 2012 en el programa de radio de la REDIECH.

La maestra Rosa Isela Lozano Levario ilustra cómo se ha venido dando el proceso de implantación en el estado de la RIEB, expresó que Chihuahua tuvo una intervención destacada con propuestas atractivas y precisas que obligaron a establecer un grupo encargado de traer todos los procesos de capacitación a la entidad.

Beatriz Calvo (2002) analiza en su libro *La supervisión escolar de la educación primaria en México: practicas, desafíos y reformas* ofrece un aporte para el conocimiento de este tema, da un diagnóstico sobre los servicios de la supervisión, investiga sobre su estructura y un posible impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este estudio etnográfico realizado en el estado de Chihuahua, consideró la historia y la cultura de cada región y se realizó una comparación entre las distintas modalidades educativas como son la indígena, federalizada y la estatal destacando que la experiencia de supervisores merecían un tratamiento específico, se detectó que en ese tiempo existía un oposición del sindicato con el gobierno estatal, por lo cual no fue posible proyectarla en todo el estado y solo se aplicó en espacios limitados y se dio en los dos últimos años del gobierno.

En Aguascalientes en el 2002 se hace investigación por parte de Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia sobre la supervisión escolar como una instancia dependiente a través de la cual se efectúan cambios en la gestión escolar, mencionan los autores los elementos específicos del programa de Reforma de la supervisión, revisan los servicios educativos y lo que sucede al

aplicar los cambios, como resultado de esta investigación se diseñó el servicio educativo en el estado en todo un sexenio.

Dice Guillermo Tapia que la supervisión escolar y sus funciones van de acorde a las políticas educativas del estado, las funciones de inspección y de supervisión han sido asignadas a un nivel de su organización siendo un puesto jerárquico intermedio entre la administración educativa y las escuelas. Como se ha podido apreciar al implementar reformas educativas es fundamentalmente para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares y la supervisión escolar está orientada a atender el entorno donde trabaja y su responsabilidad es supervisar el sistema educativo y las reformas que surjan.

El reto que se le presenta a la supervisión escolar en el estado de Chihuahua con la aplicación de la RIEB se ve en la necesidad de apoyar los procesos escolares para asegurar la mejora de los aprendizajes, por ello Tapia asegura en su artículo *La supervisión de la educación básica una reforma pendiente*. (2001) que para articular los procesos de la Reforma se incluya la actualización constante del docente y la evaluación de escuelas y docentes y su función sean de agentes de cambio educativo.

Justa Ezpeleta menciona en la reseña *La supervisión escolar de la educación primaria* (Revista Mexicana de Investigación Educativa 2003) que el IIFE señala la existencia de una especie de *omisión* en función de la reforma de la función supervisora, la cual se va dejando en el olvido por que la burocracia la percibe como una jubilación en servicio.

Los antecedentes de investigación sobre la supervisión escolar, brindan información recabada como es el caso de Guanajuato (Isaías García Lerma 2008) en la que detecta que se ve al supervisor como un factor clave para el sistema educativo en el sentido que se le ha dado nuevos métodos de trabajo pedagógico y administrativo con la intención de separar lo administrativo de lo sindical. Además se contempla al supervisor como agente de cambio al ser el responsable de mejorar el conocimiento y habilidades de los docentes a través de asesorías, aprovechando las oportunidades cuando está cerca de los docentes, los cuales aportan ideas innovadoras y pueda llegar a promoverlas.

Se observa un segundo aspecto, en el que puede participar directamente el supervisor, al implementar programas que ofrecen dependencias de los servicios educativos.

A manera conclusiva

La supervisión escolar, encamina la implementación de la RIEB incluyendo, nuevos programas, formación y actualización del magisterio, la administración escolar, sus objetivos así como las competencias necesarias en el dominio de técnicas que manejan los maestros para realizar su función, sistemas de evaluación con estándares que son medidos como es ENLACE a los alumnos y la evaluación universal de los docentes.

La supervisión escolar se ha convertido en una institución encargada de llevar a cabo los cambios educativos que se presentan, porque el sistema educativo lo contempla como sujeto del cambio debido a sus funciones establecidas en la normatividad y por la dificultad que presentan las escuelas para hacer suyas las propuestas educativas.

La RIEB se ha implementado en su totalidad en el nivel de primaria, ahora se pretende con esta investigación, conocer cómo se ha ido ejecutando en los grupos, lo que opinan los diversos actores sobre esta propuesta de estudio, y comparar los resultados de ENLCE antes y después, para ello se tiene que acudir a los centros educativos y a las supervisiones escolares para su estudio.

Aportará esta investigación un campo de conocimientos sobre el trabajo de la Reforma con las supervisiones escolares, se conocerá la labor llevada a cabo en las escuelas y además el impacto detectado en las aulas.

Referencias.

- Ezpeleta, J. (2003) Reseña de "La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas" de Beatriz Calvo Pontón. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, 569-574.
- García I. (2008) La configuración de la supervisión escolar de la educación básica en el contexto de la reestructuración del sistema educativo mexicano y de la emergencia de sub-sistemas educativos estatales débilmente acoplados. El caso de estudio de Guanajuato, México. En *Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica México*.
- Miranda M. (2002) La supervisión escolar y el cambio educativo, un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Muñoz I. (2002) Investigación educativa y políticas públicas.
- Tapia G. (2001) La supervisión de la educación básica una reforma pendiente. En *Revista Electrónica Sinéctica*, enero-junio, 55-68.
- Torres A. (2007) La constitución de las prácticas de supervisión escolar en educación primaria dentro del orden institucional. En *Tesis para obtener el grado de doctor en ciencias de la educación. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo Instituto de Ciencias Sociales y humanidades Área académica de Ciencias de la Educación*.
- UAEH (s/f). En *la supervisión escolar del nivel primaria*. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx>
- Waite, D (2006) ¿A dónde va la supervisión escolar? REDIE. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*

DE LA CRISIS A LA AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR. LA TRAYECTORIA DE LA SUSTENTABILIDAD

Rosa Herrera Aguilera

Profesora del Instituto Tecnológico de Chihuahua. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua
rosy_h60@hotmail.com

Resumen

La emergencia y manifestaciones de una crisis ambiental obligan a la sociedad a analizar el origen del deterioro ambiental y proponer acciones que permitan frenar el deterioro ambiental. La realización de convenios y acuerdos internacionales auspiciados por la ONU van de la mano con las propuestas de incluir la dimensión ambiental en la educación de manera formal. El concepto de Sustentabilidad otorga a la educación ambiental un rol protagónico como transformadora de acciones y conductas a favor del ambiente, después se transforma en Educación ambiental para la sustentabilidad y como una estrategia de esta: la ambientalización curricular se posiciona como la respuesta de las instituciones educativas ante el compromiso de la Sustentabilidad.

Palabras clave: crisis ambiental, dimensión ambiental, ambientalización curricular, educación ambiental para la sustentabilidad.

Abstract

The emergency and manifestations of the environmental crisis is making the society analyze the origin of the environmental degradation, and propose actions to stop it. Also the creations of international agreements sponsor by the ONU are related with the proposal of including the environmental aspect in education formally. Then the concept of sustainability gives environmental education a whole new role, a protagonist role which is going to transform the actions and behaviors in favor of the environment, later this transformation grows into environmental education, and like a strategy for the sustainability: given the commitment with the Sustainability, curriculum greening positions like the answer of all education institutions.

Key words: environmental crisis, environmental aspect, curriculum greening, environmental education for the sustainability.

Introducción

El concepto de Desarrollo Sustentable surge en un contexto de crisis, como una oportunidad de desarrollar nuevos estilos de vida que permitan afrontar la crisis ambiental del planeta. La crisis ambiental es el punto de partida para el nacimiento y evolución del concepto y que con la promulgación por la ONU de la Década para la Educación Sustentable se prioriza el papel fundamental de la educación en el logro de los objetivos de la Sustentabilidad.

El presente artículo pretende establecer la relación existente entre crisis-sustentabilidad-educación en el contexto de emergencia, los retos y oportunidades que conllevan a establecer la ambientalización como la estrategia de la Educación para la Sustentabilidad en las Instituciones de educación superior.

El contexto de emergencia de la crisis ambiental

A lo largo del tiempo la relación hombre-naturaleza se vuelve más compleja a medida que se intensifica el poder de transformación humano. La vida social gira en torno al desarrollo tecnológico. La crisis ambiental surge como parte de un proceso social de carácter global.

En los años 1930-1950 se caracterizan por la expansión de la sociedad de consumo y la multiplicación del impacto humano sobre la biosfera. Los recursos naturales son considerados inagotables y la naturaleza con una capacidad de soportar cualquier tipo y cantidad de agresiones. Ante esta situación, los ámbitos científicos y sociales iniciaron un replanteamiento sobre el uso de recursos naturales dando inicio al proceso de ruptura social y ambiental.

La publicación de la obra Primavera silenciosa (1962) por Raquel Carson despertó la conciencia social sobre la problemática ambiental y los movimientos ecologistas cobran fuerza con la creación de organismos

gubernamentales y no gubernamentales a nivel internacional como la creación del Club de Roma (1968) y el programa El hombre y la biosfera (1970).

Algunas Universidades de Norteamérica, Australia y Europa incorporan temas ambientales a los programas de estudio como una iniciativa particular de ciertos profesores, los estudiantes las recibían como actividades optativas pero sin valor curricular.

En esta época, las políticas ambientales fueron de corte proteccionista y conservacionista carentes de preparación y educación de la población. Se generalizan las denuncias sobre la devastación ambiental producida por el modelo socioeconómico y la acción humana. La Conferencia de la ONU sobre medio ambiente humano en Estocolmo 1972 incorpora la problemática ambiental en la agenda política de las naciones.

La crisis económica de los setentas, los crecientes problemas de contaminación ambiental y el empeoramiento de la calidad de vida son el contexto en donde surge la palabra ecodesarrollo propuesta por Ignacy Sachs en 1986:

"como término de compromiso que buscaba conciliar el aumento de la producción, con el respeto a los ecosistemas necesario para mantener las condiciones de habitabilidad de la tierra".

Las estrategias del ecodesarrollo promovieron nuevos estilos de desarrollo, basados en las condiciones y potencialidades de los ecosistemas y en el manejo adecuado de los recursos y la adopción de acuerdos y medidas legislativas dirigidas a reducir los efectos negativos de los patrones de producción y consumo actual, causantes de la destrucción de los ecosistemas, el agotamiento de los recursos y la desintegración cultural de los pueblos. Las propuestas del ecodesarrollo se fueron disolviendo ante la dificultad de cambio de ámbito local a global para dar paso a un concepto más integrador.

La educación ambiental

Una de las respuestas a la crisis ambiental ha sido la educación ambiental, porque propicia un cambio de actitud y toma de conciencia en la búsqueda de alternativas de resolución a los problemas ambientales. La educación ambiental se reconoció oficialmente en 1972 con la Declaración de Estocolmo, ha sido impulsada a lo largo de más de 30 años como un programa radical (Estocolmo, Belgrado, Tbilisi)

A partir de Estocolmo, algunas universidades europeas introducen la educación ambiental a sus currículos creando departamentos ambientales, campos de especialización y en Latinoamérica se introducen contenidos ambientales a los currículos de manera opcional y obligatoria.

Con la creciente preocupación por la conservación de la naturaleza, el primer enfoque de la educación ambiental fue conservacionista, con enfoques educativos más técnicos que didácticos, posteriormente su enfoque al ámbito formal le da un carácter más educacionalista, una tercera etapa integra metodologías participativas como la estrategia para lograr cambios en el ciudadano común y la sociedad civil en un pensar y hacer ambiental de respeto y responsabilidad hacia el entorno global.

La propuesta teórica de Maldague concede gran importancia a los aspectos sociales en el estudio y la enseñanza de los problemas ambientales, señalando que para introducir la Educación Ambiental en el currículum universitario son necesarios cambios en el modelo de la Universidad que afectarían, sobre todo, a la organización académica (en departamentos), a la separación existente entre las ciencias y a la investigación tradicional que impide la interdisciplinariedad.

El concepto de Desarrollo Sostenible-Sustentabilidad.

En los años ochenta, se establece una relación directa entre la acción humana, el modelo socio-económico vigente y el equilibrio de la biosfera. Suceden

desastres ambientales en Bhopal (India, 1984) y el escape nuclear de Chernóbil (ex URSS, 1986), se elaboran los primeros informes sobre la disminución de la capa de ozono estratosférico (1984) y el efecto invernadero, se firma del *Protocolo de Montreal* sobre la capa de ozono (1987)

El término "*desarrollo sostenible*" se generalizó a partir de 1987, cuando la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD) publicó el informe *Nuestro Mundo Futuro*, también conocido como *Informe Brundtland: "desarrollo sostenible"* se entiende el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las de las generaciones futuras. El concepto del Desarrollo Sustentable abarca tres dimensiones, de naturaleza compleja y cambiante: Economía, Ambiente y Sociedad

Debe establecerse una diferenciación en los conceptos de Sustentabilidad o Sostenibilidad y Desarrollo Sustentable; Novo (2009) lo realiza de una manera sencilla y clara:

"Si entendemos la sostenibilidad como una meta; El desarrollo sostenible es el proceso inspirado en un paradigma que orienta sobre los cambios en valores, criterios económicos, ecológicos y sociales, Sería, por tanto, una forma de viajar hacia la sostenibilidad".

Los movimientos sociales a favor del ambiente cambian de una visión conservacionista a una ambientalista defensora de una mejor calidad de vida sin cuestionar el modelo de producción y consumo vigente.

En este contexto de grandes transformaciones políticas, sociales y económicas se realiza la Cumbre de la Tierra conocida como Rio 1992 con el propósito de consensuar estrategias para alcanzar el desarrollo sustentable, se elabora cuatro documentos: La declaración de Rio sobre medioambiente, la Agenda 21, el Convenio sobre la diversidad biológica y el Convenio sobre el cambio climático. Se hace evidente la necesidad de analizar las causas de una crisis en la cual los problemas ecológicos y de desarrollo son considerados exponentes de un mismo problema.

Una vez establecido el papel primordial de la educación y la relación con la sustentabilidad como el vínculo necesario para cambiar conductas y formar

nuevas actitudes, se realizaron diferentes propuestas para integrar el aspecto ambiental de la sustentabilidad a las instituciones educativas.

La propuesta teórica de Emmelin (1984; 1990) consideró que para solucionar los problemas ambientales mundiales es necesario establecer una estrategia educativa general dirigida a la introducción de asignaturas ambientales en el currículum universitario.

A nivel internacional se realiza la Declaración de Talloires (1990) que establece la obligación de que las instituciones de enseñanza superior tomen el liderazgo mundial en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sostenibilidad. Esta declaración fue seguida por la de Halifax en 1991, en donde se aporta un plan de acción universitario. La declaración en 1993 de Kyoto y Swansea promueve la sustentabilidad de las universidades a partir de educación ambiental y gestión física de los campus institucionales y al reconocer la dificultad de países menos desarrollados para implementar acciones sustentables, incita a las Universidades a prestarles apoyo y asesoría. Leff (1993) propuso una estrategia que se articuló dentro de un *Plan de Acción Ambiental Universitario* que incluye introducción del "saber ambiental" en el currículum universitario.

Finalmente, otra propuesta para la introducción de la Educación Ambiental en los planes de estudio universitarios fue la ideada por Novo (1993) e implica los tres ciclos del sistema de enseñanza superior universitario incidiendo, sobre todo, en la formación de postgrado.

La declaración de Copérnico en 1994 hace hincapié en la necesidad de un nuevo grupo de valores ambientales para lograr la alfabetización ambiental entendida como la habilidad personal para comprender las funciones del mundo en las cuales las actividades humanas tienen influencia.

La declaración de Tesalónica en 1997 incorpora conceptos sociales y culturales al concepto de sostenibilidad ambiental.

Investigaciones recientes coinciden que la experiencia de los últimos 30 años ha mostrado que la educación ambiental ha enfrentado diversos obstáculos, debilidades y retos en su camino de transformación hacia una

educación participativa que pueda contribuir a cambios sociales y culturales. Usualmente acepta los puntos de vista conformistas y no corresponde a su objeto final. La educación ambiental frecuentemente termina como simples estudios ambientales, con enfoques naturalistas y remite significados y herramientas en la dirección de soluciones tecnocráticas, sin conexiones a las causas reales de los problemas.

Educación para la Sustentabilidad y ambientalización

En 1997, la UNESCO, declararon extinta en los hechos a la educación ambiental y se acentuó a partir de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014).

«El principal objetivo de la EDS es integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de la enseñanza mediante todas las formas de educación...»

La Educación para el Desarrollo Sustentable no se presenta como un programa nuevo, sino como una invitación a repensar las políticas educativas, los programas y las prácticas pedagógicas que deben permitir que el alumno comprenda la complejidad de la situación ambiental global y proponga alternativas de intervención relacionadas al quehacer profesional ante el desafío de la aplicación de los principios de la sustentabilidad con el desarrollo una actitud crítica, responsable y participativa hacia el ambiente, ya que se asume que el deterioro ambiental es multicausal.

En el año 2000, la declaración de Luneburg prioriza los temas de sustentabilidad en la educación superior y propone mecanismos que permitan a las instituciones cumplir los compromisos con la sustentabilidad

El compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES) con el desarrollo sustentable implica un replanteamiento profundo de todas sus funciones esenciales: docencia, investigación, extensión y gestión. Este proceso requiere que las IES inicien una serie de estrategias para involucrar

en esta meta a todos y cada uno de los componentes de su comunidad, se ha denominado con el término *ambientalización*.

La ambientalización de una IES debe ser una tarea colectiva que requiere de importantes cambios a todos los niveles, desde la organización académica a la oferta curricular o a la cultura corporativa. Un proceso de ambientalización integral sólo es posible si la institución toma conciencia de la crisis ambiental y se compromete políticamente con el medio ambiente y la sostenibilidad desde sus órganos máximos de representación. Este compromiso hace viable la ambientalización integral de la institución y crea las condiciones apropiadas para elaborar un *plan de acción* que implique a toda la comunidad universitaria. Es necesario que las IES respondan a los retos de la Agenda 21 desarrollando un Plan de Acción Ambiental Universitario que promueva la incorporación de la temática ambiental en las universidades para colocarse a la vanguardia de la transformación del saber científico y técnico formación profesional

Las estrategias de ambientalización universitaria se establecen básicamente en tres ámbitos: Ambientalización curricular, Gestión ambiental sostenible y Educación y participación ambiental,

La ambientalización curricular consiste en introducir contenidos ambientales en el currículo de las materias, entendiendo como contenidos los conceptos, procedimientos y actitudes que todo profesional debe adquirir durante su formación

Ambientalizar el curriculum no significa la creación de una nueva asignatura, supone tomar los principios ambientales como principios educativos en un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades

Referencias

- Agoglia, O. (1 de Agosto de 2012). *Tesis Doctorales en Red*. Obtenido de [http://hdl handle net](http://hdl.handle.net)
- Arenas, R. (2009). *Actitud de los estudiantes de la universidad autonoma Juan Misael Saracho hacia la educacion ambiental*. Sevilla,España: Tesis doctoral no publicada.
- Calvente, A. (2007). El concepto moderno de sustentabilidad. *UAIS. Sustentabilidad*, 1-7.
- Coya.M. (28 de diciembre de 2012). La ambientalización de la universidad. Un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela y la política ambiental de la institución. Santiago de Compostela, España.
- Franco, V. (2008). Educacion ambiental para la sustentabilidad. *Biodiversidad y desarrollo humano en Yucatan*, 444-448.
- Guitierrez, B., Martinez, M., & Martinez, B. (2010). El plan de accion para el Desarrollo Sustentable de Instituciones de Educacion Superior. Escenarios posibles. *Revista de Educacion Superior*, 111-132.
- Hargreaves, A. (2006). Estrategias del cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 43-58.
- Leff, E. (2010). *Saber ambiental*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Losada.M. (2005). *La educacion ambiental en el curriculo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Coruña,España: Tesis doctoral no publicada.
- Mora, W. (2009). Crisis y educacion ambiental para la sustentabilidad:retos a los procesos formativos del procesorado. *Tecnè, epistem5 y didaxix*, 54-76.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental,una genuina educacion para el desarrollo sostenible. *Revista de educacion*, 195-217.
- Paez, H. (2010). Educación para el Desarrollo Sostenible. *Congreso Iberoamericano de educacion metas 2021*, 1-20.

- Pizarro, R. T. (2011). El paradigma de la sustentabilidad ecológica. *Revista Umbral*, 97-109.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *agora digital*, 1-10.
- Rosillo, I. (16 de mayo de 2012). *Epistemología de la sustentabilidad contemporánea*. Obtenido de montreal.degrowth.org/downloads/papers
- Ruiz, I. (2009). La educación para la sustentabilidad. *El periplo sustentable*, 139-167.
- Sauvè, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de la educación*, 83-101.
- SEMARNAT. (2006). *Estrategia de educación ambiental*. Recuperado el 5 de MAYO de 2012, de www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/
- UNESCO. (17 de Mayo de 2007). *Sección de la educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de <http://www.unesco.org/education/desd>
- Villaruel, M. (2008). Educación superior y desarrollo sustentable. *Revista Iberoamericana de educación*, 2-7.
- Zambrano, J. (2011). El Desarrollo Sustentable y los Programas Educativos Ambientales. *CONHISREMI*, 68-85.

ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO, UNA NUEVA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE, EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Nohemí Loera Rodríguez

Directora de Escuela Primaria, Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua

nohemilr@hotmail.com

Resumen

En el presente artículo, se hace una revisión puntual del marco referencial que constituye al Programa: *Escuelas de Tiempo Completo*. Se describen sus antecedentes, objetivos y diseño curricular, particularmente se examina la pretensión primordial del programa, respecto de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños, al tenor de lo anterior, se plantean algunos aspectos clave de la implementación de dicho programa. Se concluye estableciendo el reto que supone mejorar la calidad de lo que se hace dentro de las escuelas, involucrando el trabajo renovado de maestros y directivos ante la extensión de la jornada escolar.

Palabras clave: Escuelas de tiempo completo, aprendizaje, extensión jornada escolar.

Abstract

In this article, it is reviewed the referential framework that constitutes the Program: Full Time Schools. it is describe their background, objectives and curriculum, particularly it is examined the primary aim of the program, compared to expand learning opportunities for children, the light of the foregoing, it raises some key aspects of the implementation of that program. It is concluded the challenge of improving the quality of what is done in schools, involving the work of teachers and administrators renewed because of the extension of the school day.

Key words: Full-time schools, learning, school day extension.

Introducción

En toda institución educativa es necesario realizar constantemente diagnósticos para de esta manera conocer las fortalezas que se tienen como institución y sobre todo las problemáticas que requieren ser atendidas; debido a esto, es necesaria la indagación, el análisis y la discusión, de los elementos que conforman la comunidad educativa, para que de manera sustancial, nos aporte información valiosa, para el cabal cumplimiento de una mejora institucional, la cual repercutirá de manera directa en el compromiso que como docentes tenemos de elevar la calidad educativa.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo implementado a partir del 2007, es una estrategia educativa que busca generar ambientes propicios, para mejorar la calidad del aprendizaje; debido a esto, es fundamental indagar los resultados que ofrece, la ampliación del horario escolar, para contribuir en la mejora de oportunidades de aprendizaje, que se presenta en las instituciones educativas, de las escuelas de educación pública de nivel básico, dentro del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

Es necesario que todos los actores institucionales trabajen en conjunto (trabajo colaborativo), tomando en cuenta lo que se emane de las reuniones de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), Consejos Técnicos Consultivos (CTC), reuniones de Mesa Directiva de la Sociedad de Padres, etc., para de esta manera, poder contar con las opiniones y sobre todo conocer las aportaciones de padres de familia, docentes, directivos, alumnos, ex alumnos, vecinos, entre otros; para la resolución de diversas situaciones que se vayan presentando durante su desarrollo, ya que de manera aislada o individualista no se resolverían adecuadamente, siendo importante mencionar, que una de las bases fundamentales para que cualquier institución funcione de manera eficiente, es la interrelación adecuada de las diversas partes que componen su organigrama y el correcto acatamiento de las responsabilidades que a cada quien conciernen.

En el caso específico de las instituciones escolares, la exigencia de un buen funcionamiento es de mayores dimensiones debido a que el elemento humano es el principal componente del proceso de enseñanza aprendizaje y cualquier alteración en la marcha normal de una escuela, se refleja necesariamente en la calidad de preparación y formación de los egresados.

Es necesario el plantearse interrogantes que ayuden a solucionar las problemáticas, las cuales están enfocadas a elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, además de que cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Así como también ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades, entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, es necesario identificar los resultados que se obtienen con la ampliación del horario escolar en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), dando el panorama general de lo que se pretende alcanzar, en cuanto a mejores oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos.

Para lograr una educación de calidad, todos los involucrados en este contexto, debemos de estar conscientes del papel o rol que cada quien desempeña, y realizarlo adecuadamente con responsabilidad y compromiso; por parte de los docentes como agentes de cambio, hacia las reformas que se han implementado en lo educativo, como en esta ocasión me refiero, al estar inmerso en una Escuela de Tiempo Completo, en la cual se demanda mayor inversión de tiempo, esfuerzo, además de apego, y sentido de pertenencia, para el logro de las metas propuestas (a corto o mediano plazo) en los programas educativos, para así, encontrar la respuesta entre la relación que existe entre el logro educativo y el aumento de la jornada escolar.

1.-Escuelas de Tiempo Completo

1.1 Antecedentes:

Como el antecedente más reciente a la implementación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, se realizó la creación de los Centros Regionales de Educación Integral (CREI); que tienen como objetivo otorgar una educación integral a los alumnos de las comunidades rurales, marginadas y que se encuentren alejadas de la infraestructura necesaria para lograrlo.

El plan estatal de educación 1999-2004, así como en el programa oficial del sistema educativo nacional, otorgaron las estrategias y herramientas necesarias para la creación de los CREI, entre las principales encontramos:

1.- Ampliación y modificación de centros educativos que aseguren los espacios para ofrecer clases de inglés, computación, artísticas y comedor.

2.- Las nuevas clases serán impartidas por maestros que cuentan con el perfil adecuado.

3.- El transporte escolar será gratuito para todas las comunidades por parte de los gobiernos municipal, estatal y federal.

4.- La alimentación de los alumnos será gratuita, con gastos compartidos entre los tres niveles de gobierno y servicio a cargo de los padres de familia.

Este proyecto se originó por las necesidades para ofrecer un servicio educativo de calidad, integral y acorde a las carencias de infraestructura humana y material de las comunidades, dando como resultado apoyos estratégicos y continuidad por parte de todos los participantes en la búsqueda de una mejor educación.

En el marco de los profundos cambios sociales del siglo XXI, Jacques Delors, plantea que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que son los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; en la actualidad, estos pilares continúan siendo referentes para reflexionar sobre el sentido de la educación.

No se debe pasar por alto, que un ambiente de aprendizaje debe ser atractivo, además de mostrar evidencias del trabajo realizado y preocupación expresa de que el alumno se sienta cómodo, lo cual tendrá también una

repercusión favorable, en las percepciones de los padres y las madres de familia, acerca del servicio educativo en la escuela. Es por esto que Sizer (1985), menciona que el auténtico cambio es dolorosamente lento, para lo cual aplica una metáfora: una buena escuela no emerge como un plato de comida precocida, con solo calentarla durante quince minutos, sino a partir de la cocción a fuego lento de una serie de ingredientes convenientemente cocinados.

1.2 Implementación.

Porque la riqueza de una nación depende de su gente y la función de la educación es formar seres humanos de calidad; debido a esto, se enmarca una iniciativa presidencial, con acciones prioritarias del Programa Sectorial de Educación y de la Alianza por la Calidad de la Educación, a partir de 2007.

La Secretaría de Educación Pública en coordinación con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben niñas, niños y jóvenes mexicanos.

La investigadora educativa Sylvia Schmelkes señala en su trabajo: Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas:

“Partimos de la convicción de que el gran salto hacia adelante en la calidad de la educación básica sólo podrá venir de las propias escuelas. Sin negar la necesidad de reformas de fondo en el sistema educativo global, el verdadero cambio de nuestra educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven”. (Schmelkes, 1994, p. 3)

Dicha iniciativa tiene como principal detonador la ampliación del tiempo dedicado al horario escolar con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias definidas en los planes y programas de estudio para la educación básica; proponiendo la ampliación en cuanto a oportunidades de

aprendizaje de los alumnos, tanto de los contenidos del currículo, como otras asociadas con el fortalecimiento de las competencias sociales, el aprendizaje de una segunda lengua , el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en apoyo al aprendizaje, educación física, educación artística y el aprendizaje de técnicas de estudio independiente, así como el mejoramiento del trabajo colegiado entre el personal docente de las escuelas.

1.3 Normatividad

La puesta en marcha del Programa Escuelas de Tiempo Completo, implica la atención de dos aspectos fundamentales:

1.- La organización de las condiciones para la incorporación de las escuelas al Programa y el establecimiento de un modelo de gestión para su operación.

2.- La planeación, organización y desarrollo del trabajo docente.

El primer aspecto se da en el marco de las Bases de Operación del Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo y, el segundo, en los requerimientos del plan y programas de estudios vigentes y en el documento "Orientaciones Pedagógicas para la Organización y desarrollo del Trabajo en las Escuelas".

Dentro de estos marcos normativos el Programa requiere cubrir varios requisitos, entre ellos destacan: la firma de convenios entre la federación y las entidades federativas, la integración de Comités Técnicos Estatales, el consenso de la comunidad escolar, el cumplimiento del horario ampliado, el desarrollo de las actividades propias de las escuelas de tiempo completo y la capacitación del personal.

1.4 Objetivos:

1.-Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

2.-Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades, entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

3.-Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural. (Programa Sectorial de Educación 2007-2012)

2.- Diseño Curricular.

2.1 Asignaturas

Tiene una propuesta pedagógica que se fundamenta en el plan y programas de estudio de la educación básica. No se trata de un modelo pedagógico alternativo sino de una estrategia educativa que busca fortalecer las competencias y saberes de los estudiantes al dedicar más tiempo al trabajo y profundizar en los contenidos curriculares, a través del desarrollo de seis Líneas de Trabajo que promueven el fortalecimiento de los aprendizajes, ya que son parte fundamental de la propuesta pedagógica del PETC en el que se desarrollan actividades eminentemente educativas gracias a las cuales se enriquecen y fortalecen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los alumnos. La aplicación y desarrollo de estrategias didácticas deberán estar encaminados a promover la participación, colaboración e interacción entre los alumnos y los maestros; así como a propiciar la utilización efectiva de materiales de apoyo para el aprendizaje.

La incorporación de estas líneas de trabajo se realiza mediante un proceso gradual, que la propia escuela debe diseñar conforme a las principales necesidades de los alumnos. Cada escuela sabe y conoce sus características, capacidades y limitaciones para incorporar coherentemente estas líneas en función de su propio proyecto con el fin de garantizar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, hay que recordar que las escuelas son únicas e irrepetibles. Estas son las Líneas de trabajo:

- Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares. Relacionado con la mejora de: la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir); las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas); y el conocimiento científico (observación, indagación, reflexión y experimentación).

- Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Incorporación de estos recursos como apoyo a los aprendizajes (desarrollo de habilidades para gestionar la búsqueda, selección y organización de información).

- Arte y cultura. Relacionado con el conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas, así como el descubrimiento y la experimentación de las diversas manifestaciones del lenguaje artístico (artes plásticas y visuales, expresión corporal y danza, música y teatro).

- Recreación y desarrollo físico. Concerniente al desarrollo de actividades lúdicas y de promoción al deporte (se promueve la convivencia diaria, la recreación, la vivencia del cuerpo y el ejercicio de su corporeidad).

- Aprendizaje de lenguas adicionales. Relativo a la enseñanza y desarrollo de competencias para el aprendizaje de una o más lenguas además del español.

- Vida saludable. Enfocada al desarrollo de hábitos alimenticios, a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades (adquisición de estilos de vida saludable, a la promoción de entornos seguros y favorables para la salud).

2.2 Tiempo Escolar Oficial.

El PETC identifica la necesidad de incrementar el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje, teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario y la jornada escolar hasta 1200 horas anuales de trabajo escolar con los niños y 400 horas para su alimentación, recreación y descanso. Además, los directivos y docentes disponen de 200 horas para la planeación y evaluación de las actividades escolares.

Los rasgos que caracterizan a las Escuelas de Tiempo Completo son la base sobre la que se fundamenta la aplicación académica del Programa en los salones de clase y en cada centro escolar. Son aquellos aspectos que deberán modelar y reforzar la organización, el trabajo y las actividades que se llevan a cabo en las ETC durante la jornada escolar, concibiéndola desde que inician las actividades, hasta que concluye la jornada ampliada y el trabajo colegiado.

Si bien la organización, en ocasiones, se realiza a partir de la distribución de horas atendidas por distintos docentes, los alumnos deben percibir una lógica de trabajo consistente y congruente entre cada cambio de actividad y en la interacción con los distintos maestros, personal de apoyo y directivos.

Reflexión que en 1997 hiciera el Maestro Pablo Latapí Sarre:

"El día en que México lleve a cabo la gran revolución educativa que requiere tendrá que ampliar sustancialmente el tiempo de la jornada escolar en su educación básica. Recuperar aquella escuela "de mañana y tarde"... será una de las condiciones indispensables para reformar a fondo la educación nacional". (SEC-Sonora, 2011).

La comunidad escolar debe ir trabajando en favor de la consolidación de estos rasgos, que estarán presentes en la toma de decisiones respecto a la organización de la tarea educativa. Los rasgos propuestos son los siguientes:

- 1.-Diversificación de las situaciones de aprendizaje.
- 2.-Atención prioritaria a la mejora del rendimiento escolar.
- 3.-Ambiente adecuado para el aprendizaje.

- 4.-Atención integral al desarrollo personal.
- 5.-Participación de las familias y la comunidad.

3.- Desempeño escolar

3.1 En lo que concierne al alumnado.

En el desarrollo del niño intervienen toda una serie de fuerzas, sociales morales y afectivas ante las cuales el niño responderá de acuerdo a sus propias características y necesidades de formación; la manera con que los adultos y la sociedad encausen o proporcionen las correcciones de estas fuerzas serán elementos educativos fundamentales en la vida del niño y en su futuro como individuo seguro y eficaz. El individuo se enfrentará a una sociedad en la que el éxito social depende del éxito o fracaso escolar que éste obtenga (Reca, 1972).

Si se atienden las directrices propuestas en el “Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo” (citado en Pardo, 1993), el desempeño escolar estará en función del conjunto de destrezas (cognitivas, afectivas y sociales) que el alumno adquiere de manera progresiva según sus diferentes niveles.

Entre las variables psicológicas relacionadas con el desempeño escolar suelen citarse los factores o aptitudes intelectuales (inteligencia general y aptitud verbal) como los que obtienen correlaciones más elevadas. Los factores de personalidad mencionados en los trabajos como predictores de desempeño escolar han sido muchos y variados; y aunque no aparecen resultados coincidentes cuando se utilizan rasgos de personalidad, si se han obtenido relaciones significativas al utilizar determinados aspectos motivacionales, como la motivación intrínseca, el interés por el estudio, el auto concepto general y académico, el nivel de ansiedad etc.

2.3 Políticas internacionales en materia de extensión de la jornada escolar.

En el ámbito educativo internacional se reconoce a la ampliación de la jornada escolar y al incremento del tiempo efectivo de asistencia a la escuela como estrategias fundamentales para lograr una mayor calidad de los aprendizajes y alcanzar los propósitos educativos planteados en los currículos.

Estas estrategias deben estar acompañadas, necesariamente, de medidas que faciliten el aprovechamiento efectivo del tiempo escolar, lo que requiere avanzar hacia métodos de enseñanza diversificados y flexibles.

En el Proyecto de Recomendación sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI la UNESCO, al referirse a los ejes prioritarios de la política educativa: Aprendizajes de calidad y Atención a la diversidad, plantea que por la importancia que tiene la escuela como espacio de socialización y convivencia, es necesario hacer cambios en su rol a fin de brindar herramientas para que los alumnos (en particular, la población infantil en situación de mayor vulnerabilidad) puedan incorporarse de manera crítica en la sociedad, sean capaces de seleccionar y sistematizar la información que reciben fuera de la escuela, a la vez que desarrollan sus competencias sociales. Para lograrlo destacan la importancia de ampliar el tiempo dedicado al aprendizaje y establecer medidas que apoyen su aprovechamiento efectivo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce que el tiempo de instrucción escolar disponible para los estudiantes puede determinar la cantidad de horas de enseñanza que reciben y, por lo mismo, sus oportunidades para un aprendizaje efectivo. Para la OCDE, el tiempo de instrucción escolar es un factor central en la toma de decisiones en materia de política educativa, así como asegurar que se haga un uso efectivo del tiempo para el aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, la OCDE señala que en México, si bien en años recientes las políticas educativas han tenido un lugar cada vez más importante y se registra una mejora educativa, todavía una alta proporción de jóvenes no

finalizan el bachillerato ni desarrollan las habilidades que México ha establecido como prioritarias; esto sucede, entre otras razones, porque la jornada escolar es corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente, y porque en muchas escuelas la docencia y el liderazgo son de baja calidad.

3.2 Ampliación de las oportunidades de aprendizaje.

¿Qué significa ampliar las oportunidades de aprendizaje? Ésta es una interrogante que debemos hacernos quienes participamos en las Escuelas de Tiempo Completo para contar con una visión común que, desde cada contexto y responsabilidad, pueda ser transformada en acciones concretas en favor de los niños y las niñas que participan en este Programa.

Una oportunidad de aprendizaje es una circunstancia o coyuntura en la que confluyen diversos elementos que detonan procesos de aprendizaje en las personas. Las escuelas, entonces, son espacios formales que generan experiencias y procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a los alumnos, con el fin de que adquieran y construyan saberes, desarrollen habilidades, capacidades, actitudes y valores. De esa manera, las oportunidades de aprendizaje pueden ser promovidas por los docentes, por la comunidad y por sus propios pares, o detonadas en una experiencia individual a través de materiales, libros, instrumentos y medios educativos y tecnológicos, entre otros.

En México, la ampliación de oportunidades de aprendizaje representa un reto, ante la obligación que tiene el Estado de ofrecer una educación básica de calidad, que impacte en el acceso, permanencia y egreso con éxito de su trayecto escolar, disminuyendo la deserción y el fracaso académico.

Hablar de la ampliación de oportunidades en la escuela implica nuevas competencias para enseñar, conocimientos, técnicas, condiciones y recursos que, de manera organizada y fundamentada, provean espacios diferenciados e innovadores para el aprendizaje formal, construidos y facilitados por docentes, directivos y familias. (Orientaciones pedagógicas, SEP. 2011).

3.3 Trabajo del Docente

Con base en su planeación regular y tomando como referente un diagnóstico de necesidades educativas elaborado por el colectivo docente, la organización en las Escuelas de Tiempo Completo permite diversificar las situaciones de aprendizaje, propiciando así un trabajo innovador con los contenidos que permita aplicar y desarrollar estrategias didácticas que incorporen, además de la interacción de la clase en su conjunto, el desarrollo del trabajo individual o en equipos; hacer un uso flexible del tiempo; ampliar los espacios de interacción –aun intergrupales–; y propiciar la utilización efectiva de materiales de apoyo para el estudio, así como la búsqueda de estrategias innovadoras a partir de los contextos en los que se encuentra la escuela.

Conclusiones

El hecho de contar con tiempo ampliado para el trabajo del aula favorece que el maestro pueda conocer más a sus alumnos, pues tiene otras oportunidades de convivencia con ellos y sus familias. Este conocimiento de los estudiantes constituye un referente fundamental para planear las actividades didácticas; para atender sus necesidades de aprendizaje, sus procesos para adquirir conocimientos, sus particularidades culturales, personales, y sus motivaciones, evitando con ello la monotonía o el cansancio.

Los directores y maestros tienen la convicción, de que el cambio y la educación de calidad, deben partir de las propias escuelas; trabajando con las nuevas reformas del sistema educativo, y con el compromiso de todo el personal docente de la institución, como lo menciona la Profesora Adriana Romero:

“Con el propósito de elevar la calidad educativa se han creado proyectos en donde se implementa el uso de tecnologías, la materia de inglés, la actualización y certificación de los maestros, y la

educación basada en competencias. Estos proyectos se están poniendo en marcha con la nueva Reforma Educativa pero aún falta mucho por aprender y por hacer” (Romero. 2007, p.12).

Es necesario valorar el tipo de actividades que significan oportunidades de aprendizaje, reconociendo que no es suficiente con poner a los alumnos a que trabajen en equipo, proporcionarles materiales o sentarlos frente a una computadora si no hay una intención didáctica pertinente.

Referencias

Flacso (2009). *Gestión Escolar y oportunidades de aprendizaje, en las Escuelas de Tiempo Completo*. Disponible en: www.flacso.edu.mx

Flacso (2009). *Curso Básico en gestión y desarrollo Educativo en las Escuelas de Tiempo Completo*. México; p.117

Jacques Delors (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. Orientaciones pedagógicas. 1º edición 2009. p. 14

OCDE. (2010) *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Disponible en: www.oecd-ilibrary.org/

Latapí P. (1997). *Escuelas de Tiempo Completo*. Disponible en: www.sectsonora.gob.mx

Pardo, A. (1993). *Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo*. Revista Iberoamericana de Educación.

Reca (1972). *El logro académico de los estudiantes del nivel básico*.

Romero, M.E. (2007). Un nuevo modelo educativo centrado en la persona: compromisos y realidades p.12. México: Limusa.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica*. Disponible en: www.apoyo-primaria.blogspot.com/

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. Disponible en: www.stascon.com/

- Sizer, T. R. (1985). Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Boston: MA. Citado en: *Curso Básico en gestión y desarrollo Educativo en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: FLACSO, 2009.
- UNESCO. (2001) En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXXI, p.115. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031107.pdf>

LIDERAZGO ACADÉMICO DEL PROFESOR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS EN UN CONTEXTO DE VIOLENCIA

Carlos Guadalupe Ronquillo Vega

Profesor de Telesecundaria, Cd. Juárez Chihuahua, Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango Campus Chihuahua.

Resumen

El presente artículo tiene como principal propósito describir las prácticas pedagógicas del docente en un contexto de violencia a partir del estudio de caso, así como conocer aquellas prácticas que surgen a partir de la innovación para hacer frente a situaciones cotidianas de violencia y que afectan el desarrollo normal del curso en el logro de los propósitos educativos. Además de conocer el tipo de liderazgo que ha surgido en el docente a partir del incremento en los índices de violencia y delincuencia en la escuela.

Palabras clave: Liderazgo, gestión, seguidores, violencia, entorno, educación.

Abstract:

The present article has as main purpose to describe the teacher's pedagogical practices in a violence context coming from the situation study. As well as to know those practices that arise from innovation in order to face quotidian situations of violence and affect the normal development of the course in the achievement of the educative purpose.

Key words: leadership, gestión, followers, violence, environment, education

Los tipos de liderazgo, la adaptación a situaciones atípicas y fuera de control a partir de factores externos, han permeado gradualmente las relaciones, actividades y resultados algunas veces inesperados en los procesos escolares; alumnos, docentes y directivos han sido blanco directo e indirecto del entorno violento que durante los años recientes se extendió por las principales ciudades del país.

Conocer las problemáticas relacionadas con entornos violentos, es de gran importancia para definir el tipo de liderazgo que responda a condiciones específicas en cada centro educativo, los docentes precisan adaptarse o transformarse para cumplir con los propósitos establecidos en los programas de estudio.

Para lograr evaluar el liderazgo se necesita entender primero que es lo que cada teoría entiende por líder, por la sencilla razón de que el enfoque teórico que el investigador adopte para llevar a cabo su estudio determinará el tipo de estudio de método que escoja para su evaluación y los correspondientes instrumentos y técnicas que se deriven de la metodología seleccionada.

La elección de los métodos cualitativos o cuantitativos dependerá del propósito de la investigación y de los recursos disponibles (Creswell, 1994). El estudio del liderazgo ha sido llevado, casi enteramente, a partir de métodos cuantitativos. Sin embargo dado el carácter contextual y complejo de dicho fenómeno resulta necesaria la complementación con métodos cualitativos. (Antonakis, Shriesheim, Donovan, Gopalakrishna-Pillai, Pellegrini, Rossomme, 2004). En virtud de que la mayor parte de los estudios son cuantitativos se pasará a detallar, en primer lugar, los métodos de estas características.

El estudio de campo apunta a identificar las asociaciones que pueden darse entre diferentes variables; por ejemplo la interrelación posible entre actitudes, valores, percepciones y conductas de los individuos y grupos en las situaciones reales tal cual ocurren.

Para el desarrollo de la investigación se aplicará la técnica de encuesta, ya que esta metodología es la más empleada en el estudio del liderazgo, dentro de ella existen diferentes formatos para la recolección de los datos

Teorías de liderazgo

El campo constituido por el liderazgo es muy diverso e implica un amplio espectro de teorías, definiciones, evaluaciones, descripciones prescripciones y

filosofías. Su estudio ha sido abordado desde distintas disciplinas y perspectivas tal como son: la historia, la teoría psicodinámica, la teoría del desarrollo organizacional y la sociología (Kroeck, Lowe & Brown, 2004; Yukl, 1989).

Actualmente no existe una definición específica y ampliamente aceptada respecto del liderazgo. Algunos investigadores afirman que debido a la complejidad del fenómeno probablemente nunca se consolide una definición unívoca del mismo. (Antonakis, Cianciolo & Sternberg, 2004).

Aspectos teóricos

Gran parte de las escuelas coinciden en que el liderazgo puede definirse como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona-el líder- y sus seguidores. También coinciden en que este proceso de influencia puede ser explicado a partir de ciertas características y conductas del líder, por percepciones y atribuciones por parte de los seguidores y por el contexto en el cual ocurre dicho proceso. (Antonakis, Cianciolo & Sternberg, 2004; Lord & Maher, 1991), sostienen que el liderazgo es fundamentalmente un proceso atributivo resultado de un proceso de percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por los otros.

Tanto los líderes como los seguidores poseen un guion o estereotipo sobre los cuales son las conductas esperadas de una persona para ser consideradas como tales y que se espera de ellos (Edén & Leviatan, 1975). Por otra parte existe cierto consenso en suponer que el liderazgo es necesario para guiar a las organizaciones y recursos humanos hacia objetivos estratégicos. (Zaccaro, 2001).

Por lo regular existe la tendencia a considerar el liderazgo como un proceso diferenciado del gerenciamiento (management). Los líderes son conducidos a generar cambios basados en valores, ideales e intercambios emocionales. Los gerentes, en cambio, son guiados por el cumplimiento de las

obligaciones contractuales establecidas y por los objetivos propuestos siguiendo criterios racionales.

El enfoque de rasgos

Esta escuela ha tenido un auge muy importante en el periodo comprendido entre los años 1920 y 1950. Ha tenido a sí mismo, un resurgimiento a partir de la década de los '90 hasta la actualidad tras un periodo de casi total inactividad. Se enmarca dentro de las denominadas teorías del gran hombre que sugieren que ciertas características estables en personas (rasgos) diferencian a quienes pueden considerarse líderes de aquellos que no lo son (Bass, 1990). Esta aproximación se basa en diferentes teorías de la personalidad que apuntan a la identificación de las diferencias individuales entre las personas. Algunos de los atributos personales que caracterizan a los líderes son: altos niveles de energía, inteligencia, intuición, capacidad de previsión y persuasión.

Según Yukl (1992), este enfoque permite decir que tipo de persona es la indicada para ocupar puestos de liderazgo pero no indica si el líder será exitoso o no. Sin embargo se proponen algunos rasgos característicos que parecieran estar relacionados con el liderazgo efectivo: altos niveles de energía, tolerancia al estrés, integridad, madurez emocional y autoconfianza. (Bass, 1990; Kirkpatrick & Locke, 1991; Yukl, 1992). Las dos primeras características (altos niveles de energía y tolerancia al estrés) permiten responder a las demandas urgentes con las que suelen enfrentar quienes ocupan posiciones de líder. La integridad y madurez emocional habilitan al líder a mantener relaciones de cooperación con los subordinados, pares y superiores. Por último la autoconfianza hace que el líder pueda lograr de manera más efectiva objetivos difíciles y pueda llevar a cabo una influencia exitosa sobre sus seguidores.

El enfoque conductual

Esta escuela presentó un auge considerable entre los años 1950 y 1960. Se centra en el análisis de las conductas de los líderes y en la relación entre éstas y el liderazgo efectivo. La principal sede de estos estudios fue Ohio State University. Allí se descubrió que los seguidores perciben la conducta de su líder en relación con dos categorías independientes:

- **Iniciación de estructura:** son conductas orientadas a la consecución de la tarea e incluyen actos tales como organizar el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones, entre otras.
- **Consideración:** son conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre líder y los seguidores. Incluyen respeto, confianza y creación de clima de camaradería.

Estos descubrimientos fueron posibles gracias a la utilización de determinados instrumentos de medición (Leader Behavior Description Questionnaire-LDDQ-Supervisory Behavior Description-SBD-)

El enfoque situacional

Existe un conjunto de teorías que conforman este enfoque. Se basan en la idea que diferentes patrones de conductas pueden ser efectivos en diferentes situaciones pero que una misma conducta no es óptima para todas ellas.

Algunas teorías situacionales son: la teoría de la contingencia Fiedler (1967, 1978), la teoría de las metas. Evans y House (1971), la teoría de los sustitutos del liderazgo, Kerr y Jernier (1978), la teoría de la decisión normativa. Vroom y Yetton (1973), teoría de los recursos cognitivos. Fiedler & García (1987) y la teoría de la interacción: líder-ambiente-seguido de Wofford (1982).

El enfoque transformacional

Este es uno de los enfoques más desarrollados y estudiados actualmente. Su principal precursor es Bernard M. Bass (1985) quien se basó en las ideas originales acerca del liderazgo carismático y transformacional de Robert House (1977) y James Mac Gregor Burns (1978). La mayoría de las teorías sobre liderazgo transformacional y carismático consideran rasgos y conductas del líder como variables situacionales, dando lugar a una perspectiva más abarcadora que el resto de las orientaciones descriptas. (Yukl & Van Fleet, 1992).

Discusión

“La violencia y el narcotráfico que han afectado el entorno escolar en México representan una gran amenaza para el éxito y el buen desempeño académico de los estudiantes, ya que si ellos no se sienten seguros y protegidos será muy difícil que se puedan concentrar en el aprendizaje, dijo el jefe de División de Indicadores y Análisis de la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Andreas Schleider. Afirmó que esta problemática que afecta a México representa no solo un gran reto para la sociedad, sino para el sistema educativo nacional.

Junto con el territorio mexicano, naciones de Europa oriental y del este de Asia presentan problemas de inseguridad; sin embargo, en cada país el fenómeno es muy singular, por lo que no se puede hacer una comparación, dijo” (En La jornada, 30 de marzo de 2009, p 31)

En México las drogas son cada vez más accesibles para las niñas, los niños y los adolescentes. Según la Encuesta Nacional de adicciones 2008, hasta 43 % de los jóvenes de entre 12 y 25 años de edad está expuesto a ellas y de estos, la mitad llega a consumir alguna sustancia de manera experimental.

En los últimos seis años, el número de adictos a drogas ilegales aumentó un 51%; se ha propagado de manera alarmante el consumo de la cocaína, el crack y las metanfetaminas. Los jóvenes de entre 12 a 17 años representan la población más vulnerable; por ello, se requiere redoblar los esfuerzos para prevenir el consumo, fortalecer los factores de protección y atender los casos de adicciones desde la primaria y secundaria.

Encuesta Nacional de Adicciones 2008

Al igual que otras instituciones, la escuela debe estar en constante transformación para ofrecer una educación que sea pertinente y responda a los retos del mundo actual. Se trata de una tarea basada en la corresponsabilidad y en la reflexión conjunta a partir del entorno social donde se localiza la escuela. Como líder, el directivo no se puede mantener ajeno a los problemas y condiciones adversas; recae en su ámbito de responsabilidad la conducción de una gestión para la prevención de riesgos con el propósito de que la comunidad educativa sume ideas, acciones, recursos y esfuerzos en la construcción de espacios escolares seguros y protectores.

La escuela es un espacio privilegiado para complementar la función formativa que realiza la familia, pues en ella los alumnos aprenden a convivir, fortalecen sus valores, se reconocen a sí mismos como sujetos de derechos, se sienten protegidos ante riesgos y se valoran como personas dignas. Para cumplir esta tarea de la mejor manera, se requiere gestionar la participación corresponsable de la comunidad en la detección de problemas, la definición de estrategias, la realización de acciones preventivas, la atención a los problemas y la modificación de las condiciones adversas.

¿Qué es una autoevaluación de riesgo?

Es un proceso para promover la participación significativa de todos los actores de un contexto a través de un diálogo estructurado. Implica tener discusiones

con cada sector para recopilar información precisa sobre los riesgos específicos que enfrentan y las causas fundamentales, para entender sus capacidades y recursos, y escuchar las soluciones que proponen. Esto facilita la movilización de la comunidad para tomar acciones colectivas que permitan mejorar la protección y sentar las bases para la ejecución del enfoque de los derechos individuales y comunitarios Tomado de: ACNUR, La herramienta del ACNUR para el diagnóstico participativo, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, Ginebra, 2006.

Para enfrentar los desafíos de un entorno complejo y turbulento se requiere la acción corresponsable de la comunidad escolar, las instituciones sociales y el gobierno.

“Intentamos enseñar a los alumnos alternativas diferentes de vida. Desearíamos construir una muralla entre lo que existe en su barrio y ellos. Sin embargo, no podemos sacar a los alumnos de su contexto, por lo que estamos apostando todas nuestras esperanzas a esta vinculación con lo externo, con la familia involucrada en la dinámica del barrio; con la confianza de que nuestro trabajo con ellos permita ajustar el ambiente adecuado para el tipo de alumno que deseamos forma” (Pérez Bailón, Fidencio, 2005)

El entorno está conformado por los procesos y condiciones de carácter físico, social, político, moral y cultural que rodean a las personas o a las instituciones, y que pueden influir positiva o negativamente en ellas.

Características de un entorno sano y protector

En el entorno existen riesgos de distinta naturaleza, al igual que oportunidades para el desarrollo, son precisamente los docentes quienes a partir de su experiencia, necesidades, expectativas y conocimiento de la realidad que le rodea, adapta los objetivos escolares a partir de contextos adversos en términos de violencia y delincuencia.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) Santiago, a través de su Red de Liderazgo, desarrolla en

Chile el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Pacífica y Democrática en escuelas y liceos públicos A través del programa se transforman equipos de líderes entre directivos, docentes, padres de familia y madres, estudiantes y asistentes escolares para fortalecer la convivencia cotidiana de los establecimientos. Uno de los problemas que pretenden atender con estas estrategias es el de las pandillas de jóvenes en el entorno escolar.

En la escuela, el liderazgo puede ser ejercido por el director, el personal docente, los equipos de apoyo, los padres de familia e incluso el alumnado. Se relaciona con la autoridad moral pues el líder democrático goza de legitimidad, ya sea porque fue elegido para cumplir ese papel o porque se ha ganado el respeto y reconocimiento del grupo gracias a que aplica sus conocimientos, valores y capacidades para la resolución de problemas y el logro de propósitos compartidos.

El liderazgo en una escuela se nota cuando todo funciona, cuando, cuando los conflictos se resuelven donde se generan, se logra una convivencia respetuosa y la comunidad escolar trabaja para el logro de los propósitos educativos.

El alumnado aprende más de lo que vive que de lo que lee, de lo que se hace que de lo que se dice. Por eso, en la escuela se debe procurar coherencia formativa y ofrecer referentes éticos que les sirvan para tomar decisiones y orientar sus actor por criterios de dignidad y vida sana.

Lo que ocurre en la escuela se debe en gran medida a lo que hacemos o dejamos de hacer. El seguimiento de las acciones para mejorar el entorno escolar contribuye a recordar la importancia de que los alumnos, maestros, directivos, familiares, y la comunidad cumplan sus compromisos y asuman sus responsabilidades.

Referencias

Antonaskis J.,Cianciolo A.,Sternberg R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Avolio, B., Bass, B. & Jung (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report*. Redwood City, CA: Midgarden.
- Avolio, B., Kahai, S. & Dodge, G. (2001). E-Leadership: Implications for theory, research and practice. *Leadership Quarterly*, 11, 615-670.
- Avolio, B. Waldman, & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: Towards understanding the four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Bass, B. & Avolio, B (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998) *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Hillsdale: L Earlabum
- Benatuil, J. M., Castro Sollano, A. & Torres, A. (2005). *Inteligencia práctica: Un instrumento para su evaluación* (en prensa).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Castro Solano, A. & Nader, M. (2004). Valoración de un programa de entrenamiento académico y militar de cadetes argentinos. Estudio de los valores y del liderazgo, *Revista iberoamericana e Evaluación y diagnóstico psicológico*, 10(17), 29-45.
- Castro Solano, A., Nader, M., Casullo, M (2004). La evaluación de los estilos de liderazgo en población civil y militar argentina. Un estudio con el MLQ de Bass y Avolio, *Revista de Psicología, Universidad Católica del Perú*, (1), 64-88).
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*, 9, 107-121.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Danserau, F., Alutto, J. & Yammarino, F (1984). *Theory testing in organizational behavior: The variant approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eden, D., Leviatan, U. (1975). Implicit theories as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of applied Psychology, 60*, 736-741.
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. En Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social Psychology*. New York: Academic Press.
- Fiedler, F. E., García, J. e. (1987). *New approaches to leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York: Wiley.
- Flores, S. C. (2010). *El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública, 2009.
- Graen, G. & Uhl-Bien, M (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly, 6*, 219-247.
- House, R. J, Mitchell T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business, 3*, 81-98.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership. The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pérez, F. (2005). El aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía especial. En: *las escuelas que hacen escuela, Memoria*, México: OEI, 2005

EL PENSAMIENTO GEOMÉTRICO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

Sandra Elena Gutiérrez Fierro

Directora de Escuela Secundaria, Cd. Delicias Chih. Estudiante del Doctorado en Educación, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Campus Chihuahua.

Resumen

En el presente trabajo, se abordan los procesos que se implican en el pensamiento geométrico de los estudiantes de primer grado de educación secundaria, se inicia con una descripción del planteamiento curricular que atañe al aprendizaje de las matemáticas en la escuela secundaria, se hace la distinción entre el pensamiento matemático y el pensamiento geométrico, destacando los ambientes de aprendizaje convencional y apoyado con tecnologías para su abordaje de parte del profesor. En esta aproximación, se deja ver el tema de tesis doctoral, en su implicación cognitiva-didáctica.

Palabras clave: Enseñanza matemática, pensamiento geométrico, alumnos, escuela secundaria.

Abstract

This paper analyzes the geometric thinking of the students of first degree secondary education, it is begins with a description of curricular approach concerning the learning of mathematics in high school, a distinction is made between mathematical thinking and geometric thinking, highlighting the conventional learning environments supported by technology for addressing the learning. In this approach, it is revealed this doctoral thesis topic, throught his cognitive-didactic component.

Key words: Teaching math, geometric thinking, students, school.

Estudiar cómo se desarrolla el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica es un reto que constantemente se plantean los educadores matemáticos para estar en posibilidades de plantear mejores formas de enseñanza. Por ello

la investigación en ese campo de la ciencia gana cada vez más adeptos en una especie de comunidad informal en crecimiento.

Así, la investigación en campo de la educación matemática, como basamento una la didáctica para esta ciencia, tiene un amplio y atractivo campo para indagar las potencialidades que dan todas sus ramas, entre las cuales, destaca la geometría por su potencialidad para proporcionar al estudiante de educación básica escenarios áulicos donde él pueda construir, con los apoyos docentes, aprendizajes útiles para el desarrollo de las competencias que le reclama un mundo cada vez más demandante de creatividad e ingenio.

Así, es de gran valor académico plantear investigaciones que den cuenta de cómo puede desarrollarse el pensamiento matemático en general, y en el pensamiento geométrico en particular cuando es referido al estudio de las formas, el espacio y sus medidas en la escuela básica. En tal sentido, es necesario precisar los conceptos en torno a los cuales ha de plantearse un investigación encaminada a explicar cómo es la construcción del pensamiento geométrico en la escuela secundaria, nivel en el que se consolidan los aprendizajes y se abre la expectativa para el estudio de temas matemáticos que involucren la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

De ese modo, han de analizarse, adelante, los conceptos e ideas relacionadas con el estudio del desarrollo del pensamiento geométrico en el primer grado de la educación secundaria, clarificando lo que es pensamiento matemático, los entornos convencional y tecnológico, el estudiante de secundaria como sujeto que aprende matemáticas y de las matemáticas como asignatura de la educación básica.

Para ello es necesario describir cómo se estructura el programa de estudios de matemáticas en la escuela secundaria y cuál es el lugar y relevancia que tiene la geometría en ese planteamiento. En tal sentido es pertinente destacar que el Programa de Estudios (2011) señala que: "la asignatura de matemáticas se organiza para su estudio en tres niveles de

desglose. El primero corresponde a los ejes, el segundo a los temas y el tercero a los contenidos. Para primaria y secundaria se consideran tres ejes, que son: Sentido numérico y pensamiento algebraico, Forma, espacio y medida, y Manejo de la información".

En ese esquema, el estudio de la geometría se presenta en el eje Forma, espacio y medida, que, de según está tipificado en el Programa de Estudios en cuestión incluye los tres aspectos esenciales del estudio de la geometría y medición en la escuela secundaria, los cuales son: exploración de las características y propiedades de las figuras y cuerpos geométricos, generación de condiciones para un trabajo con características deductivas, y justificación de las fórmulas que se utilizan para el cálculo geométrico." Programa de Estudios (2011).

Como consecuencia de lo que se ha expuesto, es razonable plantear un soporte teórico de investigación sustentado en cuatro apartados relacionados: el pensamiento matemático y el pensamiento geométrico; el entorno convencional como escenario para hacer matemáticas, y el entorno tecnológico como ambiente para enseñar y aprender geometría con apoyo de programas computacionales; caracterización del estudiante de matemáticas de primer grado de secundaria; y, finalmente, las matemáticas como asignatura en la escuela secundaria. Bajo ese marco se abordan adelante los cuatro apartados referidos.

a. El pensamiento matemático y el pensamiento geométrico.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, desde un enfoque constructivista, se orienta a favorecer el desarrollo del pensamiento matemático. Por ello es preciso, para los fines de un trabajo de investigación, tener un acercamiento con ese proceso, del cual se ofrece un punto de partida, en la siguiente idea:

"Si quisiéramos describir el proceso de desarrollo del *pensamiento matemático* tendríamos que considerar que éste suele interpretarse de

diferentes formas; por un lado se le entiende como una reflexión espontánea que los matemáticos realizan sobre la naturaleza de su conocimiento y sobre la naturaleza del proceso de descubrimiento e invención en matemáticas. Por otra parte, se entiende al pensamiento matemático como parte de un ambiente científico en el cual los conceptos y técnicas matemáticas surgen y se desarrollan en la resolución de tareas; finalmente, una tercera visión considera que el pensamiento matemático se desarrolla en todos los seres humanos en el enfrentamiento cotidiano a múltiples tareas..." Cantoral (2008)

En ese sentido, cuando el *desarrollo del pensamiento matemático* hace referencia a la geometría, como rama de las matemáticas, es adecuado denominarlo *desarrollo del pensamiento geométrico*, en el cual la visualización se constituye como uno de los procesos asociados más potentes desde el punto de vista didáctico. Cantoral (2008), la concibe como "...la habilidad para representar, transformar, generar, comunicar, documentar y reflejar información visual" y reconoce que su amplio uso no sólo en la geometría, sino en las demás ramas de las matemáticas y aún en la ciencia en general.

Al definirse el desarrollo del pensamiento geométrico como un proceso complejo, algunos autores como el educador matemático Pierre van Hiele, citado por Musser y Burguer (en SEP, 1996) han propuesto describirlo a través de niveles de madurez que se van alcanzando de manera graduada, de acuerdo al avance en la estructuración del conocimiento. Para ello propone cinco niveles, los cuales son, a saber: nivel 0, denominado de visualización; nivel 1, llamado descripción; nivel 2, al que llama de relaciones; nivel 3, ó de deducción; y, finalmente, nivel 4 ó de axiomatización. Estos niveles se van dando paulatinamente en el estudiante y requieren de un escenario didáctico que los favorezca.

b. Entornos convencional y tecnológico.

Siguiendo el esquema planteado es preciso describir tanto el entorno convencional como el tecnológico y tenerlos plenamente diferenciados para poder observar cómo ocurre el aprendizaje en esos dos ambientes.

El aprendizaje de las matemáticas en general, y de manera específica el aprendizaje de la geometría ha transcurrido de acuerdo a ciertas convenciones, como los son: el uso de papel impreso o en blanco, juegos geométricos individuales y de pizarrón, carteles proyecciones para visualizar, diversas formas geométricas manipulables, diferentes instrumentos de medición manual, y la utilización de recursos no relacionados con la computadora. A este tipo de entorno para la enseñanza y el aprendizaje se le denomina, para fines de este estudio, aprendizaje en entorno convencional.

Sin embargo, a lo largo de las últimas dos décadas, el desarrollo tecnológico ha favorecido el hecho de que se incorpore al aula de matemáticas el uso de diversas tecnologías, denominadas de la información y de la comunicación, en las que predomina la computadora y el uso de la red de internet. Éste tipo de ambiente es denominado, para la presente investigación, entorno tecnológico.

Por otro lado, persiste también la idea de seguir empleando los instrumentos tradicionales en la geometría está bastante difundida en un sector de los docentes. En ello coinciden García, Martínez y Miñano (2005), cuando afirman que "...sería un error suprimir el empleo de los instrumentos clásicos de trazado y medida o eliminar la actividades de observación y experimentación en el medio natural". Tal advertencia no siempre es suficientemente difundida y los debates entre los docentes dejan ver posicionamientos diferentes al respecto que es necesario explorar desde la perspectiva de la investigación.

c. Los programas computacionales en el aprendizaje de la geometría.

Como se ha visto, el entorno tecnológico, derivado de los adelantos en esa materia, tiende a transformar el escenario de aprendizaje en el que tradicionalmente se han desenvuelto los estudiantes de secundaria. Por ello es preciso estudiar sus ventajas y dificultades que ofrece. García, Martínez y Miñano (2005), prevén algunos aspectos que han de considerarse al trabajar con software educativo. De ellos, todos son importantes, pero se destacan los dos más relevantes:

- Interactividad y facilidad de manipulación, esto es, ha de facilitar que el alumno interactúe con el programa en forma amigable.
- Conocimiento por parte del profesor de las posibilidades y límites del programa, ello significa que, a pesar de la potencia del programa hay construcciones que rebasan su capacidad de las cuales el docente debe estar informado.

Existen varios programas que pueden asistir la enseñanza con apoyo de la computadora en la escuela secundaria. Uno de ellos es el llamado "Cabri", el cual tiene la virtud de ser relativamente sencillo en su uso y está enfocado a la construcción y medida en las figuras geométricas.

d. El estudiante de matemáticas de primer grado de secundaria.

Además de definir a la matemática como objeto de aprendizaje es preciso caracterizar al sujeto que ha de aprender esas matemáticas por medio de la intervención docente. Para ese efecto Piaget (1975) propone seis estadios del desarrollo mental, los cuales define en los siguientes términos: estadio de los reflejos o montajes hereditarios, estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras precepciones organizadas, estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica, estadio de la inteligencia intuitiva, estadio de las operaciones intelectuales concretas, y estadio de las operaciones intelectuales abstractas,

de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

De esos periodos, para los fines de un estudio enfocado a la escuela secundaria, interesan enfáticamente los dos últimos: el de las operaciones intelectuales concretas, que va de los siete a los once o doce años, porque en él hace su aparición la lógica, que es de gran relevancia para establecer relaciones entre las partes de un todo; y el de las operaciones intelectuales abstractas, que va de los once o doce en adelante. Cabe señalar que, dada la flexibilidad que pudiera tener la clasificación expuesta, y que la experiencia ha mostrado que no todos los sujetos maduran al mismo ritmo, es conveniente que la enseñanza en la secundaria se oriente tanto a los aspectos concretos como abstractos, teniendo como objetivo el logro de abstracciones en el último tramo de la formación básica.

e). Las matemáticas como asignatura de la escuela secundaria.

El programa de Estudios de Matemáticas 2011 define los propósitos, los estándares curriculares, el enfoque didáctico y la organización de los aprendizajes para la escuela secundaria. De esos componentes se da cuenta adelante.

En relación con los propósitos que han de lograr los niños y los adolescentes en la asignatura matemáticas en la educación básica, es relevante citar el primero de los tres, se explicita que ellos “Desarrollen formas de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, y elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos y geométricos” (SEP, 2011). Los dos adicionales se refieren a las técnicas asociados al primer propósito y la actitud para lograrlo en el marco del trabajo colaborativo.

De ahí se derivan los ocho propósitos para la escuela secundaria, de las cuales tres se relacionan directamente con la geometría, uno enunciando que los estudiantes “Utilicen la propiedades de rectas, segmentos, ángulos,

triángulos cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, círculo, prisma, pirámides, como cilindro y esfera” (SEP, 2011). Los otros dos se relacionan con el teorema de Pitágoras, la obtención de perímetros, áreas y volúmenes, y su tratamiento en el marco del enfoque de problemas.

En lo que hace a los estándares de matemáticas, se definen como “...el conjunto de aprendizajes para en los alumnos para conducirlos en los cuatro periodos escolares a altos niveles de alfabetización matemática” (SEP, 2011). Se organizan en cuatro ejes curriculares que son: sentido numérico y pensamiento algebraico; forma, espacio y medida, que es el eje en torno al cual se plantea la presente investigación; manejo de la información; y, actitud hacia el estudio de las matemáticas.

En referencia al enfoque didáctico, se tiene presente que el Programa de Estudios (2011) para la asignatura de matemáticas, tipifica que el enfoque didáctico de la enseñanza “...consiste en utilizar secuencias didácticas de situaciones problemáticas que despierten interés en los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver problemas y a formular argumentos que validen los resultados”. Por ello, al plantear o resolver problemas, el estudiante puede utilizar materiales concretos en las soluciones que planteé, o bien argumentos abstractos, considerando que éstos últimos son los más deseables toda vez que corresponden al periodo de desarrollo tipificado por Piaget (1975), para los sujetos mayores de 12 años.

En relación con los aprendizajes esperados, el programa de matemáticas lo señala como “...“los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos, incluidos o no en el bloque en cuestión” (SEP, 2011), los cuales no se corresponden necesariamente uno a uno con los contenidos de cada bloque temático, toda vez que se construyen como resultado de vivir los procesos áulicos de manera integral.

Como puede esperarse, al citarse los aspectos del programa de estudios, el lenguaje utilizado se sugiere un panorama en el que se ha de estudiar cómo han de transcurrir los aprendizajes descritos en el salón de clase. De ello se ha

de ocupar la matemática educativa, a la cual se hace adelante un primer acercamiento.

La matemática educativa se ocupa de hacer que la matemática como campo de la ciencia tenga posibilidades de ser aprendida por los estudiantes en una forma tal que, sin perder su carácter científico, se adecue a la edad y posibilidades de los estudiantes. En algunos países es denominada también como Educación Matemática, o Didáctica de las matemáticas.

Lo que se ha expuesto conforma un marco teórico para una investigación del aprendizaje y la enseñanza de la geometría, a la luz de la educación matemática. Seguramente los supuestos que lo conforman, se enriquecerán en la medida que el estudio avance, teniendo como propósito la búsqueda de una matemática escolar más amable para los estudiantes y estudio de la geometría mucho más promisorio.

Referencias

Cantoral, R. et al. (2008). *Desarrollo del pensamiento matemático*. Editorial Trillas. México, 225 pp.

García, et al. (2005). *Nuevas Tecnologías y Enseñanza de las Matemáticas*. Editorial Síntesis. Madrid, 301 pp.

Piaget, J. (1975). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S. A. 229 pp.

SEP (2007). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria, lecturas. Programa de la transformación académica y el fortalecimiento de las escuelas normales*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1996, 214 pp.

SEP (2011). *Programa de estudios 2011 Guía de Estudios Educación Básica Secundaria Matemáticas*. Documento digital. 146 pp.

LA PROFESIÓN DOCENTE: REPENSANDO Y CONSTRUYENDO PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Carmen Julia Aguirre Santana

Secretaría de Educación en el Estado de Chihuahua, estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Durango, Campus, Chihuahua.

julyantla9@yahoo.com.mx

Resumen

Este proyecto busca identificar prácticas innovadoras de docentes, que brinden elementos para mejorar prácticas pedagógicas que trasciendan en la calidad educativa. Pretende el análisis de práctica pedagógica innovadora de 10 docentes de escuelas públicas de educación básica de la ciudad de Chihuahua, desde la tradición cualitativa en un estudio de casos múltiple. Esta primera fase de análisis se llevará a cabo en trabajo colaborativo con investigadores y estudiantes de posgrado de instituciones de nivel superior de Chihuahua y escuelas de educación básica. Aportará elementos a un proyecto macro en red con 5 instituciones de la ciudad de Chihuahua, 5 instituciones a nivel nacional y 5 países. La inserción al proyecto macro "Desarrollar y evaluar competencias en educación básica: construyendo comunidades de práctica", al cual pasaríamos a otras fases de desarrollo: FORMACIÓN, INTERVENCIÓN y EVALUACIÓN en colaboración con la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Documentar casos de éxito en la docencia promueve la multiplicación de saberes hacia otros docentes que encuentren en ellos la inspiración para mejorar su propia práctica educativa.

Palabras clave: Formación docente, práctica pedagógica, RIEB.

Abstract

This project seeks to identify innovative practices of teachers, to improve teaching practices accord with the educational quality. Analysis seeks innovative teaching strategies of 10 teachers of public primary schools in the city of Chihuahua, from the qualitative tradition in a multiple case study. This first phase of analysis will be carried out in collaborative work with researchers and graduate students in higher institutions of Chihuahua and elementary

schools. Provide inputs to a macro project network with five institutions of the city of Chihuahua. the project is guided to Document cases of success in teaching to promoting the multiplication of knowledge to other teachers who find inspiration in them to improve their own educational practice.

Key words: Teacher training, teaching practice, RIEB

Introducción

En el sexenio que recientemente concluyó, se desarrolla en México la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual afianza un conjunto de reformas curriculares que se inician en 2004 con el establecimiento del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), continuando en 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria (SEP, 2006) y culminando en 2009 con la de Educación Primaria (SEP, 2008). La RIEB, impulsa la formación integral de los alumnos facilitando el desarrollo de competencias para la vida, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP, 2011a). Actualmente la RIEB intenta consolidarse mediante un proceso que busca articular los tres niveles educativos en una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias (SEP, 2011a). En el marco de la RIEB se generan los programas de estudio 2011 (SEP, 2011b), se han refinado algunos de estos, como es el caso del programa para Preescolar a partir del PEP 2004 (SEP, 2011c); el programa de educación primaria considera el piloteo del programa 2009, incorporándole algunos aspectos. La educación secundaria vivió momentos de adecuación de su planteamiento inicial e incorpora los cambios establecidos en el programa de la RIEB. El plan de estudios para la educación básica 2011 parte de una visión amplia e integral que se expresa en doce principios pedagógicos (SEP, 2011a), que tomaremos como referente importante para la construcción de nuestro objeto de estudio.

Este estudio tiene como compromiso el aportar una visión sobre la operacionalización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB),

considerando en principio, la complejidad y naturaleza problemática de los procesos educativos.

En esta investigación se enfatiza el enfoque de la investigación colaborativa como estrategia general de trabajo que nos lleve al análisis de las prácticas pedagógicas de los profesores de educación básica, en este proyecto pretendemos destacar una importante arista representada por el análisis educativo de la prácticas de los docentes en su contexto de aula, orientando nuestro estudio hacia aquellos docentes con prácticas exitosas e innovadoras que se desempeñen en escuelas localizadas en contextos desfavorecidos o marginados por considerarlos prototípicos de prácticas que es importante analizar a fin de identificar aquellos elementos y características que las distinguen o diferencias de otras, con el propósito de ser trasladadas a otras escuelas o ámbitos de la educación básica. Consideramos que el evidenciar y mostrar prácticas pedagógicas de esta naturaleza o desde esa perspectiva tiende en nuestro medio al desarrollo de mejores prácticas educativas entre los profesores. Las diferentes interpretaciones y significados que cada docente hace de la RIEB, aunada a una cultura institucional y a la visión que la sociedad sobre el trabajo de los profesores, representan una importante tarea y un espacio de análisis para su investigación, de aquí la principal justificación para el desarrollo de nuestro proyecto. Así mismo, el conjuntar esfuerzos orientados a reflexionar el quehacer que se realiza en el aula, para potenciar las experiencias exitosas y atender aquellos requerimientos que lleven a buen puerto a la RIEB.

El transitar por estos cambios curriculares ha implicado la asunción de concepciones, a veces distintas, otras parecidas, y con ello la aceptación tácita de los docentes a incorporar a sus prácticas cotidianas. Por ello consideramos viable el análisis de prácticas docentes en esta transición curricular y la adopción del Plan de estudios nuevo, por lo cual nos vienen a la mente interrogantes que motivarán el hilo conductor de nuestro objeto de estudio: ¿el docente realiza análisis horizontal y vertical del currículum para elaborar su plan de clase?, ¿atiende la articulación de los tres niveles de educación

básica?, ¿ contempla la relación con los programas de la SEP?, ¿planea en conjunto, en pares, en solitario?, ¿atiende los ejes transversales?, ¿ contemplan los 12 principios del acuerdo 592?, por ello se considera importante acudir a las aulas y analizar ¿Cómo son las prácticas de los profesores de educación básica?, Cómo se está trabajando el enfoque por competencias en los salones de clase?, ¿ Cuáles son las necesidades de los docentes, desde el análisis de la práctica docente propia? ¿Cómo son sus prácticas evaluativas?, ¿cuáles son las necesidades de formación de los profesores, desde el análisis de su práctica docente propia? ¿Cuáles son las estrategias y herramientas que requieren? Consideramos que responder a estas preguntas y muchas más, nos brindará un panorama más amplio del estado en que se encuentra actualmente la RIEB, así mismo, nos permitirá investigar y explicar su experiencia, y con ello, construir comunidades de práctica.

Se localizará un mínimo de 10 docentes que laboren en escuelas de educación básica públicas de la ciudad de Chihuahua, seleccionados con el apoyo de la estructura educativa local, autoridades y mandos medios bajo los siguientes criterios:

1. Con resultados de logro académico de 2009 a 2012 que muestren consistencia en los aprendizajes de sus alumnos, aún y con el cambio de grupo y grado, permanezcan a la alza en estos ciclos escolares.
2. Que laboren en contextos desfavorecidos, se considera un aspecto de relevancia el que los docentes tengan logro académico en ambientes de condiciones económicas, culturales y sociales de alta marginación.

Se hará un estudio múltiple de casos, donde los resultados se registran de manera independiente en un inicio y luego se comparen todas las experiencias para encontrar patrones recurrentes, divergentes y las categorías que emergen en función del análisis. Se utilizará un formato digital para el análisis de la práctica pedagógica videograbada, la técnica de grupos de enfoque, observación participante, entrevistas y registros que apoyen el análisis. Analizar la docencia en un primer momento y compartir las

experiencias de prácticas innovadoras en otros entornos, apoya la multiplicación de situaciones didácticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Propósito general

Aplicar procesos de investigación colaborativa entre instituciones que conduzcan al análisis de la práctica pedagógica propia de 10 docentes de educación básica de la ciudad de Chihuahua.

Objetivos específicos

1. Construir comunidades de práctica: la conformación de un grupo de 10 docentes que después del análisis de su propia práctica se reúnan a compartir y seguir buscando opciones de mejora y ello promueva la ampliación de coincidencias de casos de éxito.
2. Analizar prácticas pedagógicas que permitan a cada docente valorar su potencial y posibilidades de mejora.
3. Documentar los procesos de intervención y las prácticas pedagógicas innovadoras.
4. Con este trabajo se pretende contribuir a la innovación de prácticas pedagógicas de docentes de escuelas públicas situados en contextos desfavorecidos, y se tenga un referente que motive la innovación, y la divulgación del mismo sea un dispositivo de transferencia a otras situaciones del país.

Marco de referencia

Si bien el análisis crítico de cualquier reforma educativa requiere considerar tres ámbitos en su real interacción, el de las teorías, el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones y el de las prácticas.

Cuando se lanzó la actual reforma a la educación básica se anunciaron 12 principios expresados en el Plan de estudios 2011, que es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global que consideran al ser humano y ser universal (Acuerdo 592: p.18)

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

En el mapa curricular de la Articulación de la Educación Básica se encuentran los campos formativos, estándares curriculares y los tres niveles de educación básica con sus cuatro cortes, todo ello empatándolo con los 10 rasgos del perfil de egreso y los aprendizajes esperados que permiten comprender la relación multidimensional del mapa curricular y articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y desarrollo de la persona, además que son un vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y ser vital.

En el devenir histórico de la educación y de la investigación educativa se han desarrollado diferencias educativas y pedagógicas de lo que hacen y dicen los profesores y sus alumnos respecto de su interacción en las aulas. Algunos autores sitúan el origen de los sistemas de análisis en los trabajos lingüísticos de Sinclair y Coulthard (Sinclair y Coulthard, 1975) o Mehan (1979), más recientemente han surgido propuestas más localizadas en el campo de la Psicología y con ello más cercanas al ámbito educativo que las mencionadas inicialmente. Las propuestas presentadas suponen grandes beneficios para una mejor comprensión de las prácticas educativas Por ello, consideramos necesario contar con criterios suficientes para comprender y

poner en práctica las distintas propuestas surgidas en el tiempo y aquellas que seguirán presentándose.

En la revisión hecha podemos perfilar al menos cuatro líneas de investigación relativamente conocidas: 1) las investigaciones de Dereck Edwards y Neil Mercer, 2) los trabajos de Jay Lemke, 3) las propuestas de César Coll, Rosa Colomina, Javier Onrubia y M^a José Rochera y, 4) las contribuciones de este campo de Sánchez y Rosales.

Metodología

El proyecto de investigación que se presenta tiene importantes implicaciones, entre otras: El análisis de la práctica docente propia. El contexto en el que cada docente desarrolla su práctica y el análisis de la forma en que la realiza, se constituyen en el punto de partida para su mejora y transformación. Desde esta óptica, el paradigma metodológico empleado en este proyecto corresponde a la denominación de investigación colaborativa, la cual es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co investigadores que abordan una cuestión de interés común. Dentro de esta perspectiva situamos dos tradiciones metodológicas pertenecientes al enfoque cualitativo: la primera se refiere como un estudio de caso (Yin, 1994; Stake, 2010), la segunda se ubica como una IAP (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, J. 1990; McKernan, 1999). La investigación colaborativa la planteamos como un proceso mediante el cual se establece y mantienen relaciones de colaboración entre la universidad y la sociedad. En nuestro caso entre profesores e investigadores universitarios y un grupo de maestros de escuelas pertenecientes a la educación básica de la ciudad de Chihuahua. El grupo colaborativo acuerda y se traza como propósitos el análisis de la práctica docente propia, tendiente al establecimiento de mejores prácticas en la educación básica. Los resultados de la investigación se registran, inicialmente, de manera independiente por los participantes, enseguida, por el grupo colaborativo, el cual compara las valoraciones de las experiencias desarrolladas en las escuelas estudiadas,

empleando en los dos momentos la metodología de estudio múltiple de casos (Yin, 1994 y Stake, 2010). La perspectiva de IAP implica que el trabajo al interior del grupo colaborativo, conformado por profesores e investigadores de ambas instituciones (universidad y escuelas de educación básica) se realice de manera colegiada. Al invitar a los participantes del programa a formar grupos de investigación colaborativa, los investigadores adoptamos el rol de iniciadores, aceptando así el reto de crear una comunidad de valores compartidos sin imponerlos ni comprometerlos. El análisis de práctica educativa y sus resultados, como estrategia metodológica de trabajo, sirven de base para evidenciar prácticas innovadoras de docencia y para plantear necesidades de los profesores en cuanto a su desarrollo profesional. El espacio, así como las estrategias metodológicas del proyecto de investigación es negociado y construido de manera conjunta por los investigadores y profesores participantes. El proceso de práctica docente se registra y documenta, enseguida se analiza y discute de acuerdo por la perspectiva teórica y metodológica planteada para esta investigación y que responde a los dos últimos modelos teóricos descritos en nuestros antecedentes (Coll et al y Sanchez y Rosales), así como a la propuesta y experiencia de Loera et al). La redacción de informes de avance y finales, y de posibles publicaciones, se construyen por los participantes de la investigación y son socializadas, revisadas y discutidas al interior del grupo colaborativo.

Para desarrollar este proyecto se plantea la realización de tres grandes etapas: 1) Sensibilización. .2) Trabajo de campo y documentación. 3) Análisis y diseminación.

La primera se considera preparatoria, de sensibilización y de ajuste. En la segunda, se documentan o registran las prácticas pedagógicas de los docentes y en la tercera, se analizan las prácticas educativas, se regresa la información a los participantes y se construyen colaborativamente propuestas de mejora y de difusión de la experiencia, así como de los productos (evidencias digitales de las experiencias innovadoras de los docentes). Se

intenta construir una videoteca de los casos investigados y documentados en esta experiencia.

Resultados esperados

1. La documentación de un mínimo de 10 casos de prácticas pedagógicas innovadoras con resultados de logro educativo en contextos desfavorecidos, incluyendo cómo se incorpora la RIEB a las mismas.
2. La conformación de una comunidad de práctica con los docentes seleccionados para tal fin.
3. La elaboración en formato digital de las prácticas innovadoras de los casos estudiados, para su divulgación.
4. La inserción a un proyecto macro "Desarrollar y evaluar competencias en educación básica: construyendo comunidades de práctica", al cual pasaríamos a otras fases: FORMACIÓN, INTERVENCIÓN, EVALUACIÓN en colaboración con instituciones de nivel superior de Chihuahua y la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.

Actividades pendientes

En el 2013 se pretende desarrollar la etapa 2 y 3.

II Etapa: Trabajo de campo y documentación:

Las problemáticas que se detecten a partir de los procesos de análisis de las prácticas educativas, sobre las que se trabajará enseguida, deberán ser asumidas por el grupo colaborativo. En esta etapa se desarrollan las fases siguientes:

Fase 1. Elección conjunta de los docentes participantes con las características que se han señalado: innovadora y pertenecientes a contextos desfavorecidos, esta será la base y criterio que se tomará en cuenta para la selección inicial. Discutiéndose sobre esta muestra conceptual con el grupo colaborativo.

Fase 2. Capacitación del grupo para el levantamiento de información mediante la videograbación, la entrevista, la técnica biográfico-narrativa y técnicas susceptibles de ser aplicadas a este proceso.

Fase 3. Construcción o adaptación de los instrumentos y estrategias para recabar información, observar, documentar las prácticas pedagógicas. Fase 4. Intervención en los grupos-clase para el levantamiento de información o recogida del dato empírico.

Fase 5. Se documenta o registra la práctica pedagógica dentro del proceso de investigación, mediante las técnicas y dispositivos descritos.

III Etapa: Análisis y diseminación:

En esta etapa se da la integración final de la investigación. Se realiza el análisis e interpretación de la evidencia empírica acumulada durante la etapa de registro o documentación. De considerarse necesario se puede establecer una recogida de datos postoperacionales, ya sea mediante entrevistas individuales (a profesores, niños, maestros, dirección, padres, etc.), o a través de encuestas u otros instrumentos que se consideren adecuados. Los resultados obtenidos se valorarán en función de las necesidades y de los objetivos establecidos durante la etapa de sensibilización. En esta etapa del proyecto colaborativo se observan tres fases:

Fase 1. Análisis de las prácticas educativas y evaluativas de los profesores de educación básica, mediante los modelos de análisis de prácticas educativas (Coll et al; Sánchez y Rosales y Loera et al), el modelo de Coll para el análisis de prácticas evaluativas (Coll) y el Modelo de prácticas pedagógicas videograbadas(Loera et al).

Fase 2. Capacitación al grupo colaborativo para el análisis mediante dispositivos y software. En esta fase se apoyará el análisis mediante un software específico, que facilita el análisis de la práctica videograbada.

Fase 3. Evaluación final y acuerdos, y desarrollo de propuestas de las prácticas educativas y evaluativas de los profesores.

Fase 4. Difusión de resultados y construcción de las propuestas de diseminación de la experiencia. Todo esto es producido entre todos los miembros del grupo.

Referencias

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla. En P. Fernández Berrocal & M^a A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- García, R., Rosales, J. & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura & Educación*, 15 (2), 129-148.
- Loera, A. Et Al (2006) *La práctica pedagógica videograbada*. México: Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional.
- Rochera, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Cultura & Educación*, 12 (1), 63-81.
- Rosales, J., Sánchez, E. & Cañedo, I. (1998). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*, 81, 65-81.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23 (3), 55-77.
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar. El reto de la investigación educativa. *Cultura & Educación*, 13 (3), 249-266.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor

- SEP (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor
- SEP (2008). *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor
- SEP (2011a). Capítulo I. Articulación de la educación básica. Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica. México: Autor.
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011 de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor
- SEP (2011c). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora*. Educación Básica. Preescolar. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor
- Stake, R. (2010). *La investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2a. ed. Vol. 5). Thousand Oaks, Ca, USA: Sage.

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista iunaes@yahoo.com.mx. La recepción de un artículo se acusará de inmediato, en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Todos los trabajos, a excepción de las fichas técnicas, serán dictaminados mediante el procedimiento denominado doble ciego. Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados.